جـامـعـة قـاصـدي مـربـاح ـ ورقـلـة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الميدان : علوم اجتماعية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:

أسماء جعفور

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

مذكرة بعنوان:

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتعلم الذاتي

(دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية)

نوقشت وأجيزت بتاريخ:2024/06/05

أمام اللجنة المكونة من:		
اسم ولقب الأستاذ	الصفة	الجامعة
أ.د/قوارح محمد	مناقشا	جامعة ورقلة
د/الأعور إسماعيل	مشرفا ومقررا	جامعة ورقلة
د/سلام بوجمعة	رئيسا	جامعة ورقلة

الموسم الجامعي: 2023-2024

جـامـعـة قـاصـدي مـربـاح ـ ورقـلـة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الميدان : علوم اجتماعية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:

أسماء جعفور

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

مذكرة بعنوان:

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتعلم الذاتي

(دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية)

نوقشت وأجيزت علنا بتاريخ:2024/06/05

أمام اللجنة المكونة من:		
اسم ولقب الأستاذ	الصفة	الجامعة
أ.د/قوارح محمد	مناقشا	جامعة ورقلة
د/الأعور إسماعيل	مشرفا ومقررا	جامعة ورقلة
د/سلام بوجمعة	رئيسا	جامعة ورقلة

الموسم الجامعي: 2023-2024

الإهداء

يا رب لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، لك الحمد كله، ولك الشكر كله وصل

اللهم وبارك على محمد عبدك ونبيك.

إلى صاحب السيرة العطرة، والفكر المستنير؛ فلقد كان له الفضل الأوّل في بلوغي التعليم العالي (والدي الحبيب، أطال الله في عمره.

إلى من وضعتني على طريق الحياة(أمي)اللهم طيب ثراها وأكرم مثواها واجعل الجنة مستقرها ومأواها اللهم نور مرقدها

"أنا لا أنسى من جعلني يوما أضيء في عتمتي، أو أضحك بالرغم من شحب وجهي اخوتي شكرا لمن رافقتني طيلة هذا المشوار لإنجاز هذه المذكرة كل الفضل لما وصلت اليه الأن اختي (خيرة)

إلى أصدقائي الثابتين رغم تزعزع العالم ، شكرا لوقوفكم

بجانبي عاما آخر ، ما أعرفه هو أن وجودكم معي سند هائل لي ، أتمنى أن لا نفترق أبداً (شيماء، حيزية، نسيبة.)

أسماء

شكر وعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"

أول ما نستهل به الكلام هو الصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم،

بداية نشكر الله عز وجل ونحمده حمدا كثير على توفيقه لنا في إكمال هذه المذكرة..

الحمد لله الذي وفقنا إلى إتمام هذا العمل المتواضع، الحمد لله الذي أنار عقولنا بنور العلم والعمل

" كن عالما ... فإن لم تستطع فكن متعلما ... فإن لم تستطع فأحب العلماء... فإن لم

تستطع فلا تبغضهم" جزيل الشكر للذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة

وأتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور: الأعور إسماعيل المشرف على هذا العمل هذا الرجل المعطاء الذي تتجسد فيه كل معاني الكرم والمروءة، له الشكر على ما منحني إياه من الوقت والجهد والاهتمام لإخراج هذا العمل في أبهى حلة ممكنة، فكان بذلك نعم المشرف ونعم المعلم، أسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء.

وأجزل الشكر إلى الأساتذة أعضاء اللجنة الذين تكرموا بقبول مناقشة وتقويم هذه الرسالة،

وسيكون لتوجيهاتهم أكبر الأثر في إثراء هذه الدراسة، راجيا أن أكون أهلا للإفادة منها. وفي الأخير أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من وقف بجانبي، وساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

وأتقدم بشكري إلى أساتذتي وجميع عمال جامعة قاصدي مرباح ورقلة كما لا ننسى الطاقم التربوي والإداري والطلبة في قسم علم النفس وعلوم التربية لاستقبالهم لنا فمني لهم أسمى عبارات الشكر والتقدير.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

سعت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية و التعلم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية، ومعرفة مستوى التعلم الذاتي لدى أفراد العينة، ومعرفة طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتعلم الذاتي، وكذا الكشف عن الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي تبعا لمتغير الجنس لدى افراد العينة، وأيضا الكشف عن الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي وفقا لمتغير التخصص لدى افراد العينة، تكونت عينة الدراسة من (203) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية تم اختيار العينة عن طريق أسلوب الحصر الشامل، وتم التطبيق الميداني بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.

كما تم استخدام في جمع البيانات على الأداتين مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد كوستا وماكري (1992) وتعريب بدر الأنصاري(1997) ومقياس التعلم الذاتي من إعداد ولاف ابتسام (2021) لغرض جمع البيانات وبعدها تم التأكد من الخصائص السيكومترية للأداتين الدارسة، بحساب معاملات الصدق والثبات ثم تطبيقيها في الدراسة الأساسية، ثم عولجت البيانات باستخدام برنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية **(SPSS)**.

وانتهت الدراسة الى النتائج الآتية:

1- مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة السنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية مرتفع.

2- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين عامل العصابية والتعلم الذاتي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين عامل الانبساطية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير والتعلم الذاتي، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين عامل المقبولية والتعلم الذاتي.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعا لمتغير الجنس (أنثى/ذكر) لدى أفراد العينة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تبعا لمتغير الجنس(أنثى/ذكر) لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

5- توجد فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين طلبة السنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية ككل، كما توجد فروق في بعدي العصابية والانبساطية لصالح طلبة علوم التربية.

6- إنه لا توجد فروق التعلم الذاتي بين طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

وقد فسرت هذه النتائج المتوصل إليها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري الدراسة الحالية (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، التعلم الذاتي) وختمت الدراسة بمجموعة من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، المقبولية، يقظة الضمير، التعلم الذاتي.

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية:

The current study seeks to reveal the relationship between the Big Five Factors of personality and their relationship to self-learning among second-year students of The Bachelor of psychology and Educational Sciences, find out the level of self-learning among the sample members, find out the nature of the relationship between the Big Five Factors of personality and their relationship to self-learning, as well as revealing the differences in the Big Five Factors of personality according to the sex variable of the sample members, revealing the differences in self-learning according to the sex variable of the sample members, and also revealing the differences in the Big Five Factors of personality according to the specialization variable of the sample members, and revealing the differences in self-learning according to the specialization variable.

The questions of the study were also tested statistically, using appropriate statistical methods.

The sample of the study consisted of (203) male and female students of the second year of Bachelor of psychology and Educational Sciences.the sample was selected by the comprehensive inventory method, and the field application was carried out at Qasidi Murbah University and Ouargla.

The following two tools were also used in data collection:

The scale of the five great factors of personality prepared by Costa and Macri (1992) Arabization by Badr Al-Ansari (1997)

And the self-learning scale prepared by LAV Ibtisam (2021).

After that, the psychometric characteristics of the two studied measures were confirmed by calculating the coefficients of honesty and constancy before applying them in the basic study, and then the data were processed using the statistical program of Social Sciences (SPSS).

The study concluded with the following results:

1-the level of self-learning among second-year students bachelor of psychology and Educational Sciences is high.

2-the presence of a statistically negative correlation function between the neuroticism factor and self-learning, and the presence of a statistically positive correlation function between the extroversion factor and openness to experience, conscientiousness and self-learning, and the absence of an associative relationship between the acceptability factor and self-learning.

3-there are no significant differences in all five major personality factors depending on the gender variant (female/male) of the respondents.

4- there are no significant differences in self-learning depending on the gender variable(female/male) among second-year students of The Bachelor of psychology and Educational Sciences.

5- there are differences in the five major factors of personality between second-year students of The Bachelor of psychology and Educational Sciences as a whole, and there are differences in the neurotic and extrovert dimensions in favor of students of Educational Sciences.

6- there are no differences in self-learning between second-year students of Bachelor of psychology and Educational Sciences.

These findings were interpreted in the light of the theoretical heritage and previous studies related to the two subjects of the current study (the Big Five Factors of personality, self-learning) and the study concluded with a set of suggestions.

Key words: Big Five Factors of Personality, Neuroticism, Extraversion, Openness to Experience, Agreeableness, Conscientiousness, Self-Learning.

فهرس المحتويات

	الصفحة
الإهداء	
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة باللغة العربية	**III**
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	**IV**
فهرس المحتويات	**VII**
فهرس الجداول	
فهرس الملاحق	
مقدمة	أ-ب
الجانب النظري: الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1- تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.	**5**
2- فرضيات الدراسة.	**14**
3- أهداف الدراسة.	**14**
4- أهمية الدراسة.	**15**
5- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة.	**16**
6- حدود الدراسة	**17**
الفصل الثاني: الخلفية النظرية للدراسة	

I. العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	
تمهيد.	**20**
أولا: الشخصية.	**21**
1. تعريف الشخصية.	**21**
2. مكونات الشخصية	**23**
3. بنية الشخصية.	**25**
ثانيا: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.	**26**
1. تاريخ ونشأة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.	**27**
2. تعريف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.	**30**
3. مميزات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.	**38**
4. مقاييس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.	**40**
5. نقد نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.	**41**
خلاصة	**44**
II. التعلم الذاتي	
تمهيد	**46**
1- تعريف التعلم	**47**
2- تعريف التعلم الذاتي.	**48**
3- نظريات التعلم الذاتي.	**49**

4- أهمية التعلم الذاتي.	**51**
5- أهداف التعلم الذاتي.	**52**
6- خصائص التعلم الذاتي.	**54**
7- مبادئ التعلم الذاتي.	**57**
8- أساليب التعلم الذاتي.	**59**
خلاصة	**62**
الجانب الميداني الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	
1- المنهج المتبع	**65**
2- الدراسة الاستطلاعية	**65**
2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	**65**
2-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية	**66**
2-3- وصف أداة جمع البيانات	**66**
2-4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	**69**
3- الدراسة الأساسية	**75**
3-1- أداة جمع البيانات	**76**
3-2- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	**76**
4- الأساليب الإحصائية المستخدمة	**77**

خلاصة	**78**
الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	**81**
1- عرض مناقشة نتيجة الفرضية الأولى	**81**
2- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية	**82**
3- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة	**88**
4- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة	**93**
5- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة	**95**
6- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة	**101**
الاستنتاج العام	**103**
مقترحات الدراسة	**106**
قائمة المراجع	**108**
الملاحق	**117**

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح خصائص العينة الاستطلاعية	66
02	جدول يوضح توزيع عبارات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على خمسة أبعاد	67
03	جدول يوضح بعدي إستبانة التعلم الذاتي و أرقام عباراتهم	68
04	جدول يضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التعلم الذاتي	69
05	جدول يوضح صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد و الدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي	70
06	جدول يوضح نتائج قيمة معامل الارتباط بيرسون قبل و بعد التصحيح بين نصفي مقياس التعلم الذاتي	70
07	جدول يوضح نتائج قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس التعلم الذاتي	71
08	جدول يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	72
09	جدول يوضح صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد و الدرجة الكلية لمقاي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	73
10	جدول يوضح قيمة معامل الارتباط برسون قبل و بعد التصحيح بين جزئي مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	74
11	جدول يوضح نتائج قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	75
12	جدول يوضح خصائص العينة الأساسية للدراسة	75
13	جدول يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة الفرضية الأولى	81
14	جدول يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة الفرضية الثانية	83
15	جدول يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة الفرضية الثالثة	88
16	جدول يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة الفرضية الرابعة	93
17	جدول يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة الفرضية الخامسة	95
18	جدول يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة الفرضية السادسة	101

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	ملحق يوضح مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	118
02	ملحق يوضح مقياس التعلم الذاتي	121
03	ملحق يوضح صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد و الدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	123
04	ملحق يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	123
05	ملحق يوضح صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد و الدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي	125
06	ملحق يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التعلم الذاتي	126
07	ملحق يوضح المعالجة الاحصائية لنتيجة الفرضية الأولى	127
08	ملحق يوضح المعالجة الاحصائية لنتيجة الفرضية الثانية	128
09	ملحق يوضح المعالجة الاحصائية لنتيجة الفرضية الثالثة	130
10	ملحق يوضح المعالجة الاحصائية لنتيجة الفرضية الرابعة	131
11	ملحق يوضح المعالجة الاحصائية لنتيجة الفرضية الخامسة	132
12	ملحق يوضح المعالجة الاحصائية لنتيجة الفرضية السادسة	133

مقدمة

مقدمة:

إن التقدم في الجانب التربوي يؤدي إلى التقدم في جميع المجالات الصناعية الثقافية والاجتماعية... فالجانب التربوي يعتبر جانب مهم في تطور الأمم وتقدمها باعتبار أن التربية هي العمود الفقري لتقدم الامم وتطورها، فالتربية عبارة عن عملية مقصودة هادفة و ذلك لأنها تهدف إلى بناء جيل ناشئ يستطيع تحدي صعاب الحياة ومقاومة كافة المشاكل التي تواجهه في الواقع والتغلب عليها من خلال تعلم جميع من المهارات الفكرية والعقلية والوجدانية أيضا.

تهتم الدراسات النفسية والتربوية بشأن التربية وقضاياها من زوايا مختلفة، حيث عرف الشأن التربوي اهتمام كبير بمجال التعلم في جميع صوره، من أجل تحقيق الغاية من الفعل التربوي بشكل عام والفعل التعليمي بشأن خاص، على اعتبار العملية التعلمية والتعليمية تقوم على عناصر متداخلة ومختلفة سوى تعلق الأمر بالمتعلم والمعلم الذي ينتهج أسلوب وطريقة ما لتحقيق هدف العملية التعليمية والتعلمية.

بالنظر إلى ما أفرزه العصر من أصناف متعددة من المعرفة سريعة التغير، ويتطلب اكتسابها أن تنبع الحاجة للتعلم من ذات المتعلم، وأن يكون السعي لاكتسابها مستمرا مدى الحياة. أما بالنسبة لطرق التعلم الحديثة هناك طريقة التعلم الذاتي والتي تعتبر المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية ولعل هذا ما يجعل من التعلم الذاتي ضرورة ملحة ومطلب أساسي في الأنظمة التربوية، ليس فقط في عصر أصبح يتميز بالتقدم المعرفي الهائل وتعدد مصادر المعرفة وفقط.

تمثل دراسة الشخصية مصدرا رئيسا لمعرفة مظاهر السلوك البشري، لأنها تمثل جوهر الإنسان، كما أنها تعبر عن جميع أشكال السلوك الذي يمارسه الفرد، وقد حظي موضوع الشخصية باهتمام من قبل العلماء والباحثين في علم النفس من حيث السمات والمنطلقات النظرية، ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج التي فسرت الشخصية "لكوستا" و"ماكري"، الذي يعد من أهم النماذج التي قام بوصف الشخصية من خلال خمسة عوامل وهي (الانبساطية، والعصابية، الطيبة، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة) حيث أجريت العديد من الدراسات أنه يمكن التنبؤ بشخصية الطالب وكيفية إقباله على التعلم الذاتي فتعلم الطالب ذاتيا معتمدا على قدراته وإمكانياته ورغباته لتحقيق طموحاته ما قد يجعل فكره يتسع بجملة من الآفاق والاطلاعات في مجال تخصصه، وقد يتأثر هذا التعلم الذاتي نوعا وكيفا، من حيث الأهداف المنشود إليها الطالب ومستوى سعيه في الوصول إليها بمجموعة من العوامل والأبعاد منها الدراسية أو الاجتماعية أو الشخصية المعرفية لذلك جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء حول موضوع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية ليسانس بقسم علم النفس وعلوم التربية، وقد تم تقسيم الدراسة الحالية إلى قسمين:

القسم الأول: يتمثل في الجانب النظري: والذي يتكون من فصلين وهما كالآتي:

الفصل الأول: يحتوي على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها، بالإضافة إلى التعاريف الاجرائية، وحدود الدراسة.

الفصل الثاني: وقد خصص للخلفية النظرية لدراسة حيث تطرقنا أولا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث تضمن تمهيدا وتعريفا للشخصية إلى جانب مكوناتها وبنيتها، ثم تم التطرق إلى تاريخ ونشأة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتعريف ومميزات ومقاييس ثم نقد لنظرية العوامل الخمس الكبرى للشخصية، وفي الأخير خلاصة.

بعدها تم الانتقال إلى التعلم الذاتي حيث تم التركيز فيه على تعريف التعلم، وتعريف التعلم الذاتي، نظرياته وأهميته، وأهدافه، وخصائصه، ومبادئه وأساليبه، وخلاصة.

القسم الثاني: الجانب الميداني

الفصل الثالث: ويتضمن إجراءات الدراسة الميدانية وتحتوي على المنهج المتبع، والدراسة الاستطلاعية بأهدافها ووصف عينتها، وأداة جمع البيانات، والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ثم الدراسة الأساسية ووصف العينة وأداة جمع البيانات، وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وفي الأخير الأساليب الإحصائية المستخدمة وخلاصة.

الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، ويتضمن تمهيد، عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى والفرضية الثانية، والفرضية الثالثة، والفرضية الرابعة، والفرضية الخامسة، والفرضية السادسة ومناقشتها وخلاصة وختمت الدراسة ببعض الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها.

1- تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة.

6- حدود الدراسة.

1- تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إن دراسة الشخصية تعتبر مصدرًا أساسيًا لفهم وتحليل السلوك الفردي. تمثل نقطة البداية والنهاية لمعظم الدراسات النفسية، حيث تمكِننا من الكشف عن فاعلية الفرد في مجال معين وتوجيه القوانين النفسية المطبقة عليه. تتكون الشخصية من نمط سلوكي مركب يميز الفرد ويظل ثابتًا ودائمًا إلى حد كبير، ويشمل تنظيمًا فريدًا للوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة، مثل القدرات العقلية والوجدانية والنزوع وبنية الجسم والوظائف الفسيولوجية. يسعى علماء النفس جاهدين إلى وضع نظريات تفسر السلوك الإنساني وتنظمه بوضوح، ورغم ذلك، (عون، 2013 ص 390)لا يزال هناك تباين في تعريفات الشخصية ومكوناتها والعوامل المؤثرة فيها وكيفية قياسها. هذا التباين يتجلى في العديد من العوامل التي يستخدمها الباحثون لوصف الشخصية، فمثلاً، يعتمد "كاتل" على ستة عشر عاملاً، بينما يركز "أيزنك" على أربعة أبعاد أو أنماط، وفي نموذج "جولدبيرج" يتم التركيز على خمسة عوامل فقط.(أبو هاشم، 2007 ص 214)

يتميز الإنسان، كما هو متعارف عليه، بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من الأفراد في محيطه. يُفهم بشكل عام أن هناك بعض الخصائص التي يتشابه فيها الأفراد، وهي تُعرف بالشخصية. الشخصية تمثل هذا الانتظام الدينامي الفريد الذي يكتسبه الفرد عبر مسيرته الحياتية، ويتأثر بالعوامل الوراثية والبيئية التي ينشأ فيها. لذلك، يعتبر أن الشخصية ثابتة نسبياً في مختلف مواقف الحياة، وتتطور بناءً على تفاعل الفرد مع بيئته والمحفزات التي تؤثر عليه.(المليجي،1985،ص402) وفي هذا تشير بعض الأبحاث إلى أن الشخصية قد تتألف أيضاً من مجموعة من القيم أو الحدود الوصفية التي تستخدم لتوصيف الفرد، ويعتمد ذلك على المتغيرات والأبعاد الرئيسية في النظرية المستخدمة. يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من بين أحدث النماذج التي تفسر صفات الشخصية البارزة والهامة.
(أبو غزالة، 2009، ص02).

في بداية التسعينيات، ظهرت نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كإحدى الابتكارات الملحوظة في مجال دراسة الشخصية. يُعَتبر هذا النموذج من بين أحدث النماذج النفسية المعاصرة، وقد أظهر إمكانيات كبيرة في تطبيقه على نطاق واسع في مجال علم النفس. تؤكد أهمية دراسة الشخصية وسماتها في بناء سلوك المتعلم التعليمي، حيث تلعب الخبرات الحياتية والقدرة على التحكم في المواقف وتعزيز الثقة بالنفس دورًا مهمًا في تكوين السلوك التعليمي. يظهر أيضًا أن العوامل مثل مواجهة التحديات والتحكم في الانفعالات، بالإضافة إلى تقدير الذات، تلعب دورًا حيويًا في تأثير السلوك التعليمي، وبالتالي تؤثر على

الأداء الأكاديمي. ترى الدراسات النفسية والتربوية بشكل عام أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يتمتع بأهمية كبيرة، حيث يمكن وصف الشخصية البشرية بشكل فعال وفهمها بطرق أفضل. كما يتميز هذا النموذج بقدرته على التنبؤ بالنتائج التجريبية بشكل ثابت وفي مختلف الثقافات والسياقات. (ذيب، 2012ص 465).

يشير خليفة ورضوان (1998) إلى تعدد سمات الشخصية وتنوعها في الثقافات المختلفة، وهذا يستدعي البحث عن طرق يسهل فيها التعامل مع هذه السمات فانبثقت فكرة السمات الأساسية التي تكوّن الشخصية وتشكل أساس البناء في أي شخصية بغض النظر عن زمانها أو مكان وجودها ونتيجة لذلك تكررت السمات الخمس في عديد الدراسات، وقد أطلق عليها "العوامل الخمسة الكبرى. ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى المتعلق بالشخصية بناء هاماً يفسر جميع الجوانب المرتبطة بالشخصية وسماتها، كما يعد أكثر النماذج اتساقاً في فهم وتقييم والتنبؤ بالشخصيّة وفقا لما وصفه (أبو غزالة،2009،ص02).

ووضح الموافي وراضي (2006) أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى تقدم وصفا دقيقا للشخصية، رغم الجدل الذي أثير بصدد صياغة هذه العوامل، ورغم هذا فإنه يوجد توافق بين العلماء على هوية مشتركة تجمع هذه العوامل وهي: الانبساط والعصابية والصفاوة والطيبة، ويقظة الضمير ويضيء نموذج العوامل الخمسة الكبرى على ظلام السمات الإنسانية في فئات أساسية، بحيث تبقى هذه الفئات محافظة على وجودها كعوامل رئيسة في وصف وفهم الشخصية الإنسانية ، وأن البحث في نموذج الأبعاد الخمسة للشخصيّة يوفر منظومة من الأبعاد الدقيقة التي تعطي تفسيرا للفروق الفردية، وهذه الأبعاد قابلة للقياس بدرجة عالية من الثقة والمصداقية، وفي الوقت نفسه تعطي إجابة جيدة فيما يرتبط بمسألة بنية الشخصية. (غالب ، جبرين، ص73)

قد أجرى شتوان 2019: دراسة "بعنوان العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الكفاءة الذاتية، مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي"، حيث هدف إلى البحث في الفروق الجنسية في كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وكذلك محاولة التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية "لجولدبيرج" Goldberg 1999 ، ومقياس الكفاءة الذاتية "لجيروزيليم" و"شفارتسر" Jerusalem 1995 and Schwarzer، ومقياس الطموح الأكاديمي "لزياد بركات" (2009) المعدل من قبل الباحث، وأخيرا

كشوف النقاط للثلاثيات الثلاثة للسنة الدراسية 2015-2016، وشملت عينة الدراسة تلاميذ أربعة ثانويات يبلغ عددهم 789 بواقع 336 ذكر و 453 أنثى.

أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والخاصة بعوامل (المقبولية، والعصابية، والانفتاح على الخبرة لدى تلاميذ الطور الثانوي، عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الطور الثانوي، عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي، وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (المقبولية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي. وأظهرت النتائج أيضا هناك تأثير مباشر ذو دلالة إحصائية لكل من أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح على الخبرة والمقبولية)، والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

قام يوسف حمه صالح مصطفى، أسيل إسحاق بتو، بدراسة هدفت إلى التعرف على مستويات العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (العصابية، والانبساطية، الانفتاح على الخبرة، الانسجام، يقظة الضمير وعلاقتها ببعضها، وعلاقة العوامل الخمسة بمتغير تقييم الذات التحصيلي فضلا عن علاقة كل من المتغيرين بمتغيرات الجنس والمرحلة والاختصاص. استخدمت قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية The NEO-FFI-S Personality inventory لكوستا وماكري، وقد بلغت عينة الدراسة 400 طالب وطالبة.

قد اظهرت النتائج بأن الطلبة من العينة ككل وبحسب الجنس والمرحلة والاختصاص سجلوا مستويات اعلى وبدلالة من الوسط الفرضي للمقياس = 30 على العوامل الانبساطية، الانفتاح، الانسجام، يقظة الضمير كما وسجلوا مستوى أقل وبدلالة من الوسط الفرضي على عامل العصابية، كما وظهر أن هناك علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين عامل العصابية وكل من (الانبساطية والانسجام ويقظة الضمير)، كما وسجلت العينة ككل وبحسب الجنس والمرحلة والاختصاص مستويات أعلى وبدلالة من الوسط الفرضي للمقياس الثاني تقييم الذات التحصيلي)، وأظهرت النتائج أيضا أن هناك علاقة بين كل من العصابية

والانبساطية والانسجام ويقظة الضمير ومتغير تقييم الذات التحصيلي وعدم وجود علاقة بين عامل الانفتاح على الخبرة وبين تقييم الذات التحصيلي.

أجرت **متوري راضية صالحي، سعيدة** 2021 دراسة حول تأثير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة الجزائر2، وقد بلغ عدد العينة بـ 302 طالب وطالبة.

أظهرت نتائج الدراسة بأنه: توجد فروق في سمة العصابية تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وأن الطلبة الذكور العصابيين أكثر تحصيلا من غير العصابيين، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق في سمة الانبساطية حسب المستوى التحصيلي الأكاديمي عند الطلبة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في سمة الطيبة بدلالة مستويات التحصيل الأكاديمي، بحيث لا توجد فروق في سمة الصفاوة حسب مستويات التحصيل الأكاديمي للطلبة، وتوصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق في سمة يقظة الضمير حسب مستويات التحصيل الأكاديمي للطبة.

دراسة محمد حوال العتيبي(2022)، هدفت الدراسة إلى التعرف على أنواع أساليب التفكير لدى طلاب جامعة شقراء، وكذلك العلاقة بين العوامل الخمسة وأساليب التفكير والفروق بين الذكور والإناث، تكونت عينة الدراسة من (792) طالبًا وطالبة، استخدم أدوات قياس متمثلة في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (إعداد الباحث)، ومقياس أساليب التفكير من إعداد 1992 Sternberg & Wagner ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات طلاب الجامعة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على أبعاد مقياس أساليب التفكير هذا من جهة.

ومن جهة أخرى ومع الطلب المتزايد على المعرفة ونقص الفرص المتاحة للاستيعاب، ومع انفجار الثورة المعرفية، أصبح من الضروري التفكير في وسائل وأساليب جديدة لتوفير فرص التعلم للراغبين فيها. هذا السياق يدفع المهتمين بنشر المعرفة إلى التفكير في الاتجاهات الحديثة التي توجه المتعلم نحو اكتساب المهارات الأساسية للتعلم الذاتي. يعتبر تعلم الفرد لنفسه أمرًا ضروريًا لمواجهة التحولات المستمرة في المجالات المعرفية والتقنية. تؤكد الدراسات النفسية على أهمية دور المتعلم في تعليم نفسه، مع التأكيد على تباين الأفراد في طرق اكتساب المعرفة. في عصر الإنترنت، يجب أن يكون التعليم قائمًا على تنمية شخصية

المتعلم في جوانبها المختلفة، لتمكينه من الاستقلالية واتخاذ القرارات الصائبة وتحمل المسؤولية الشخصية، مما يعكس انفتاحًا أفضل لشخصيته وتوسيعًا لقدراته ومواهبه الشخصية.

(الهادي،2005، ص120)

إن هذا النوع من التعليم يركز على تمكين الفرد ليصبح مبادراً بتعلم نفسه، ومستفيداً من إمكانياته الشخصية والبيئة التعليمية المتاحة، تحت إشراف المرشد التعليمي، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة. يُركز هذا النهج بشكل خاص في التعليم الجامعي على دعم التعلم الذاتي للطلاب بمختلف أوجهه، سواء كان ذلك من خلال تنمية المواهب، أو اكتساب الخبرات، أو تطوير مهارات البحث والتفكير النقدي. يؤكد تقرير من هيئة اليونسكو على أن أفضل استراتيجيات التعلم في هذا القرن تستند إلى مفاهيم محددة: التعلم من أجل التحلي بالمهارات، التعلم من أجل الفهم، والتعلم من أجل التعايش مع الآخرين.

(طعيمة، وآخرون، 2004، ص 502).

في خضم هذا التقدم في الاكتشافات والمبادئ والنظريات والمعارف في فتراتٍ زمنية متقاربة، يتزايد الاهتمام من قبل المؤسسات التعليمية بتوفير سبل التعلم الذاتي، كخطوة مهمة عن طريق التربية الدائمة على مدار العمر. يُعتبر التعلم الذاتي من أحدث المكتشفات السيكولوجية والتطبيقات العملية، فمن خلال توفير المناخ اللازم والخبرات يكتسب المُتعلّم ما يتطلّع إليه من معارف واتجاهات ومهارات، إضافة لتلبية احتياجاته العملية والمهنية فمن أهداف التعلم الذاتي تنمية الكفاءات الأدائية الأكاديمية والعملية، ولتحقيق تلك الأهداف يؤدي الأستاذ دوراً توجيهياً وتنظيمياً لإنجاح هذه العملية، بحيث ينتقل دور الأستاذ من المصدر الأساسي والوحيد لتقنيات التعلم إلى دور المرشد والمنظّم الذي يعرض خدماته وفقاً لمتطلبات الموقف. يُعتبر هذا النوع من التعليم من أهم أساليب التعلم التي تسمح بتوظيف المهارات التعليمية بفاعلية عالية، الأمر الذي يُسهم بتطوير الإنسان معرفياً وسلوكيّاً ووجدانياً، إضافة لتزويده بسلاح يمكنه من استيعاب المعطيات العصرية في المستقبل، فطالب العلم هو الذي يُقرّر متى وأين يبدأ وينتهي، وأي البدائل أو الوسائل التي يختارها، فهو المسؤول عن تعليم ذاته وعن القرارات والنتائج التي يتخذها. (قنصوة،2021ص03)

وقد تناولت العديد من الدراسات التعلم الذاتي ومن بينها دراسة حميدة بودالي (2019)، هدف الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (291) طالبا وطالبة.

أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

يوظف الطلبة الجامعيون استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، يتميز طلبة الجامعة بدافعية عالية للإنجاز الدراسي، يمتلك طلبة الجامعة مستوى طموح عالي، توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، توجد علاقة ارتباطية بين باستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ومستوى طموح طلبة الجامعة، توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة، توجد علاقة ارتباطية متعددة بين كل من باستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، يمكن التنبؤ باستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا من خلال مستوى الطموح والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، يوجد تفاعل بين كل من مستوى الطموح والدافعية للإنجاز الدراسي في تحديد، درجة استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.

دراسة محمد حبيب بابكر، وآخرون (2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع اكتساب الطالب الجامعي لمهارات التعلم الذاتي، والصعوبات التي تواجهه، فضلاً عن التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند الدلالة (0.05) والتي تعزى لمتغيرات الدراسة من حيث النوع، التخصص، والسكن حيث اختيرت عينة عشوائية بسيطة حجمها (50) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة لأهم النتائج التالية : إن الطلاب يمتلكون أنشطة وخبرات عملية بدرجة تقديرية متوسطة، إن درجة استفادة الطلاب من الحاسب الآلي في التعلم الذاتي بدرجة تقديرية متوسطة، إن هنالك صعوبات تواجه الطلاب في اكتساب مهارات التعلم الذاتي وفق عباراتها المختلفة وذلك بدرجة تقديرية متوسطة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة وفق محور الأنشطة والخبرات العملية للطلاب، ومحور صعوبات التعلم الذاتي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدراسة حسب محور الاستفادة من الحاسب الآلي من حيث (النوع)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير ارتياد الطالب للمكتبات، من حيث متغير(التخصص).

كما نجد كذلك دراسة **علي عون، الهادي سراية (2020)**، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة القائمة بين مستوى الطموح والتعلم الذاتي ومدى إسهام عامل التخصص في خلق فروق في هذه العلاقة ، اعتمد على عينة حجمها 300 تلميذ، وعلى أداتي قياس وهما مقياس مستوى الطموح لـ (كاميليا عبد الفتاح) ومقياس التعلم الذاتي لـ(ججلمينو).

باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)، وجاءت النتائج كما يلي :

توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح وعلاقته بالتعلم الذاتي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص، توجد فروق دالة إحصائيا في التعلم الذاتي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

قامت **ولاف ابتسام** (2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين، بالإضافة إلى تحديد الفروق بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي التي تعزى لمتغير التخصص، ولقد اعتمدت الدراسة على عينة طبقية تناسبية حجمها (170) طالبا وطالبة، وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تمثلت في أنه:

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين التعليم الإلكتروني وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين، توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين التعليم الإلكتروني وتحقيق دافعية التعلم لدى الطلبة الجامعيين، توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين التعليم الإلكتروني وتحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين الطلبة في تحقيق التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة البيولوجيا الجزئية والخلوية.

قامت فاطمة الزهراء بونعامة، نور الهدى بن خدة (2023)، بدراسة سعت الدراسة للكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية، ومعرفة الأسلوب المفضل من بين أساليب التفكير لدى أفراد العينة، ومستوى التعلم الذاتي، وكذا الكشف عن دلالة الفروق في التعلم الذاتي تبعا لمتغير التخصص الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة الحالية من (130) طالبا وطالبة، وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

الأسلوب المفضل من بين أساليب التفكير جاءت على الترتيب الآني الأسلوب المحلي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الهرمي، الأسلوب القضائي، الأسلوب العالمي، الأسلوب المالكي، الأسلوب التحرري، الأسلوب المحافظ الأسلوب التشريعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية مرتفع لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية في التعلم الذاتي تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علم النفس التربوي، علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، إرشاد وتوجيه.

المرحلة الجامعية من الفترات الحيوية الرئيسية والتحديات البارزة في رحلة تطور الإنسان، حيث تقع بين مرحلة المراهقة التي تتميز بتقلبات وتحولات في مختلف جوانب النمو والنضوج، وبين مرحلة التحقيق في الاستقرار والنضج. تكمن أهمية هذه المرحلة في تشكيل وتكوين شخصية الفرد، وتزويده بمجموعة من أساليب التفكير المتنوعة التي تساعده على تحقيق توازن شخصي مع عالمه الداخلي، وفهم متطلبات المجتمع المحيط به(العتيبي،2022،ص132).

وهي من بين أهم المؤسسات الاجتماعية التي تلعب دوراً بارزاً في توفير الكوادر البشرية والمهارات الاقتصادية الضرورية لتنمية وتقدم المجتمع. يشكل الطلاب الجامعيون القوى الفاعلة في هذا السياق، حيث يمتلكون تنوعاً ثقافياً واجتماعياً ونفسياً وأكاديمياً. كل طالب جامعي يتمتع بشخصية وثقافة فريدة، ويحمل تصورات مستقبلية متنوعة، وتختلف تلك التصورات بحسب بيئته الاجتماعية ونمط تربيته. يجد الطالب نفسه ملزماً بالتكيف مع التحديات الجديدة التي تعرضها الحياة الجامعية، سواء كان ذلك فيما يتعلق بالسكن، العلاقات الاجتماعية، الغذاء، أو متطلبات التعليم والبحث الأكاديمي. هذه التجارب تؤثر بشكل كبير على نمو وتطور الطالب، حيث أكدت العديد من الدراسات من علم النفس أن العوامل المتمثلة في : العصبية، الانبساطية، ويقظة الضمير، والصفاوة، وتلك السمات لها تأثير مباشر على أداء الطالب الأكاديمي وإنجازاته(متوري، 2021،ص253).

شخصية الطالب من أهم المنطلقات التي يعتمد عليها القائمون في المجال التربوي، بهدف مساعدته على الانسجام والتكيف مع ما يحيط به، بحيث أن هذه الشخصية مضبوطة بمجموعة من السمات التي تحدد اتجاهاته النفسية والسلوكية، لأن هذا السلوك ما هو إلا انعكاس لشخصيته، وبهذا تعتبر عملية التعليم بمراحلها المختلفة خاصة مرحلة التعليم الجامعي تمثل مرحلة المتابعة والبناء لشخصية الطلاب، بحيث أن هناك علاقة تبادلية بين ما يمتلكه الطلاب من سمات شخصية، في عملية التعليم والتعلم ، فهذه السمات يمكن أن تؤثر إيجابا أو سلبا هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن أن تكون للعملية التعليمية أثر في بناء شخصية المتعلم، (كوثر جبارة، 2013ص 148)، وعلى هذا الأساس تصبح العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أحد المقاييس التي يعتمد عليها في الكشف عن الأفراد المتكيفين وغير المتكيفين نفسيا واجتماعيا، والعمل على توجيههم وعلاجهم وفق إمكانياتهم الشخصية"، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات والبحوث أن الطلاب ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية والكفاية الشخصية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ويستغرقون وقتا أطول في فهم واستذكار دروسهم، إذ أن الفعالية الذاتية تلعب دورا هاما في

اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها باعتبارها المحرك والموجه التي بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعلم.(كوثر جبارة، 2013 ص145)،

حيث تعتبر مرحلة التعليم الجامعي لدى الطلبة مرحلة التطلع وتحقيق الطموحات المستقبلية وهي مرحلة انتقالية وحاسمة في حياتهم العلمية والأكاديمية وحتى المهنية، وتعتبر هذه الطموحات الأكاديمية المستقبلية أحد العوامل الأساسية المؤثرة في مستوى التفوق الدراسي، حيث لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى طموح لائق لديه، لأن هذا الطموح يلعب دورا في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التفوق، لذا يؤكد "يوسف مصطفى القاضي" وآخرون(1981) أن الطالب الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح بل يسعى إلى التفوق" (فايز علي الأسود، 2009 ص96) ، أي أن النتائج الدراسية المرتفعة تعمل على تحفيز التلميذ على الرفع من مستواه الدراسي ومستوى طموحه، وفي هذا السياق يرى "أنور محمد البنا، 1998" أن من خصائص المتفوقين اتصافهم بالامتياز في ميادين الحياة، كما أنهم قادرون على تحقيق ما لا يتوقع عادة ممن هم في سنهم، واستغلال القدرات والطاقات والإمكانات إلى أقصى حد ممكن، والنظرة البعيدة للأهداف(فايز علي الأسود، 2009ص 98).

وبدون شك، تؤثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بشكل كبير في تطوير شخصية الفرد خلال مرحلة التنشئة، والتي تشمل فترة الدراسة كجزء أساسي منها. تسعى المؤسسات التعليمية بشكل دائم إلى تحسين جودة التعليم، مما يتطلب مستوى أدنى من التفكير والتحليل لضمان تحسين العملية التعليمية. وفي الجامعة الطلبة جاءوا من مدن متنوعة وبلاد مختلفة وبالطبع هناك ثقافات متعددة متفرقة بين بعضهم بعضا، وفي هذه المرحلة لابد أن يعتمد الطلاب على أنفسهم, ويصحبون مع أصحاب مجتهدين، ولا يصحبوا مع الكسلاء. لذا، على الطلبة أن يهتموا ويقوموا بالتعلم الذاتي.

وانطلاقا مما ورد سابقا جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التالية:

1) ما مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية؟

2) ما العلاقة بين كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية؟

3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية؟

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية؟

5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية؟

6) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية؟

2- الفرضيات:

1. نتوقع أن يكون مستوى التعلم الذاتي مرتفع لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.
2. توجد علاقة ارتباطية بين كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلو التربية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

3-أهداف الدراسة:

1- معرفة مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

2- معرفة طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

3- الكشف عن الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

4- الكشف عن الفروق في التعلم الذاتي وفقا لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

5- الكشف عن الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا لمتغير التخصص لدى طلبة السنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

6- الكشف عن الفروق في التعلم الذاتي وفقا لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

7- التدرب على إجراءات البحث العلمي وإنجاز المذكرات.

4- أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة من جانبين هما:

أ- من الناحية النظرية:

- شح البحوث التي تناولت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتعلم الذاتي، لذا فإن تناول مثل هذه الدراسة ربما يسهم في تحقيق الإثراء العلمي والنظري.
- فهم التفاعلات الشخصية والتعلمية: يُظهر البحث العلمي أن العوامل الشخصية يمكن أن تؤثر بشكل كبير على كيفية تفاعل الأفراد مع عمليات التعلم الذاتي، مثل مدى استجابتهم للتحديات التعليمية، ومدى استعدادهم لتجربة أساليب جديدة للتعلم.
- تخصيص الدعم التعليمي: فهم العوامل الشخصية للطلاب يمكن أن يساعد المعلمين والمستشارين التعليميين على تقديم الدعم والإرشاد الفردي لكل طالب بناءً على احتياجاته وميوله الشخصية.
- هو إثراء البحوث في هذا الميدان وذلك من خلال التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي.

5- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة:

أولا: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية The Big Five Personality Factors : العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعرف بأنها خمسة عوامل أساسية تُستخدم لوصف وتفسير السمات الشخصية للفرد وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة السنة ثانية علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح في الموسم الجامعي 2023-2024 في قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري 1992 على

كل عامل من العوامل الخمسة وهذه العوامل هي: العصابية،الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، المقبولية، يقظة الضمير.

1. العصابية Neuroticism : وتعبر عن توجه الأفراد نحو الأفكار والمشاعر السلبية أو الحزينة.

وتعرف **العصابية إجرائيا:** في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في المقياس الفرعي الخاص بالعصابية أحد المقاييس الفرعية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

2. الانبساطية Extraversion : تعكس مقدار التفاعل الذي يظهر من قبل الفرد أو الشخص مع البيئة المحيطة به. تُظهر الانبساطية أيضًا مدى توجه الفرد نحو بناء العلاقات الاجتماعية والاستمتاع بالتفاعل مع الآخرين.

وتعرف **الانبساطية إجرائيا:** في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في المقياس الفرعي الخاص بالانبساطية أحد المقاييس الفرعية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية

3. الانفتاح على الخبرة Openness to Experience : يُعتبر مؤشرًا على النضج العقلي والاهتمام بالثقافة والتميز وحب الاستكشاف،.

وتعرف ال**انفتاح على الخبرة إجرائيا:** في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في المقياس الفرعي الخاص بالانفتاح على الخبرة أحد المقاييس الفرعية للعوامل الخمس الكبرى للشخصية.

4. المقبولية Agreeableness تعكس كيفية تفاعل الفرد مع الآخرين وتعرف **المقبولية إجرائيا** في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في المقياس الفرعي الخاص بالمقبولية أحد المقاييس الفرعية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

5. **يقظة الضمير Courientiousness:** وهي سمة تشير حيث يتمتع صاحبها بإرادة قوية وتصميم ملحوظ لتحقيق الأهداف وتعرف **يقظة الضمير إجرائيا** في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في المقياس الفرعي الخاص بيقظة الضمير أحد المقاييس الفرعية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ثانيا: التعلم الذاتي: هو أسلوب منظم لعملية التعليم والتعلم، حيث يشغل المتعلم دوراً أساسياً ومحوريا في عملية التعلم وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة السنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية

بجامعة قاصدي مرباح في الموسم الجامعي 2023-2024، وذلك بالتركيز على مجموعة من الأسس النفسية له كالدافعية للتعلم، ومستوى الطموح.

الدافعية للتعلم: تشير إلى قوة داخلية أو خارجية تستثير سلوك المتعلم وتدفع به إلى إشباع تلك الدوافع والتخلص من حالة القلق والتوتر التي يعيشها وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس التعلم الذاتي.

مستوى الطموح: ويشير إلى قدرة الطالب على تحقيق الأهداف التي خطط لها متحديا في جميع العراقيل والصعوبات التي قد تواجهه سواءا كانت هذه الأهداف قريبة أو بعيدة وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس التعلم الذاتي.

6-حدود الدراسة:

6-1- الحدود الزمنية: تتحدد الدراسة الحالية زمنيا خلال الموسم الجامعي 2024/2023

6-2- الحدود المكانية: تتحد الدراسة الحالية مكانيا بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

6-3- الحدود البشرية: تتحد الدراسة الحالية بطلبة السنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

6-4- الحدود الموضوعية: تم استخدام أداتين في هذه الدراسة حيث تمثلت الاولى في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد كوستا وماكري 1992 وترجمة بدر الأنصاري، ومقياس التعلم الذاتي من إعداد ولاف إبتسام 2020.

الفصل الثاني : الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

I. العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

تمهيد.

أولا: الشخصية.

1. تعريف الشخصية.
2. مكونات الشخصية.
3. بنية الشخصية.

ثانيا: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

1. تاريخ ونشأة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
2. تعريف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
3. مميزات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
4. مقاييس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
5. نقد نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

خلاصة

I. العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

تمهيد:

يعد علم نفس الشخصية من بين التخصصات التي تهدف إلى استكشاف تأثير العوامل الفردية على أداء الأفراد. تظهر الشخصية ككيان معقد يضم مختلف السمات الجسدية والعقلية والعاطفية، متفاعلة ومتكاملة داخل الفرد. تركز هذه الدراسة على توضيح مفهوم الشخصية وتعاريفها المتعددة، مستعرضةً ايضا مكونات الشخصية لفهم طبيعة كل مكون وتحديد وزنه في الشخصية. تتباين الآراء والمفاهيم في معالجة الشخصية من حيث تحديد طبيعتها ومكوناتها الأساسية والعوامل المؤثرة فيها، وكيفية قياسها وفقًا لمناهجهم النظرية المختلفة. في هذا السياق، سنتناول نموذجًا من نماذج الشخصية، وهو نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية لكوستا وماكري، الذي يستند إلى وصف شخصية الإنسان بناءً على مجموعة من العوامل: الانبساطية، العصابية، الطيبة، الانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير.

أصبح لنظرية العوامل الخمسة الكبرى دور مهم في البحوث التربوية والنفسية، هذه النظرية تظهر أهميتها في حياة الفرد، حيث تسهم في رضاه عن ذاته ونجاح دراسته وعمله، وتلعب الشخصية أيضًا دورًا في إدراك الفرد للضغوط والتحديات اليومية، وفي قدرته على التكيف مع الظروف الصعبة واتخاذ القرارات المتعلقة بمساره الوظيفي أو تخصصه الدراسي.

أولا: الشخصية:

للشخصية في علم النفس مكانة بارزة إلا أن هذا المفهوم لم يلق الكثير من الاتفاق بين العلماء والمختصين، مما أدى إلى ظهور اتجاهات ونظريات مختلفة، فدراسة الشخصية هي دراسة الفرد من كل النواحي الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، كما أنها تتناول الفرد والعوامل المؤثرة في شخصيته، إذا فالشخصية موضوع ومجال واسع، بحث فيه العديد من العلماء والمفكرين.

1-1 تعريف الشخصية

كلمة **الشخصية** تعود أصولها إلى كلمة "شخص"، وتعني سواد الإنسان المرئي من بعيد، ومن هنا، فإن كل شيء له مادة مرئية يُقال عنه "شخص"، وهذا المعنى أقرب للإشارة إلى الجسم المادي للإنسان، أو هو كل جسم له ارتفاع وظهور، المراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص، ونلاحظ من خلال هذا المعنى الأخير انتقالا من المعنى المادي إلى المعنوي أو السيكولوجي (عبد الخالق، 2001: 36)، ففي المعجم الوسيط (1972) تعرف الشخصية بأنها صفات تميز شخص ما عن غيره، ويقال فلان "لا شخصية له": إذا لم يكن لديه ما يميزه من صفات خاصة (إبراهيم مصطفى وآخرون، 1972: 478)، كما جاء في لسان العرب (2003) "الشخص هو سواد الإنسان تراه من بعيد وورد أيضا بأن الشخص هو كل جسم له ارتفاع وظهور (ابن منظور، 2003: 49) ، إن كل واحد منا يؤدي أدوارا متعددة في حياته اليومية، مستعينا فيها بوظائفه النفسية المعبرة عن انفعالاته ووجدانياته وأفكاره وتفاعله مع الآخرين وسلوكياته في المواقف المختلفة، وتعمل هذه الوظائف معا ولا تنفصل عن بعضها البعض، بل تتحد وتتكامل فيما نسميه بالشخصية (جنان سعيد الرحو، 2005 : 280).

2- التعريف الاصطلاحي للشخصية:

الشخصية هي مفهوم معقد في مجال علم النفس، إذ يتضمن الخصائص الجسدية والذهنية والعاطفية للفرد وتفاعله مع المحيط الخارجي، حيث تعتبر وجهات نظر علماء النفس متنوعة في تعريفاتها للشخصية، سنعرض مجموعة من التعريفات الموجزة لها والتي تتمثل فيما يلي:

- **تعريف "جوردن ألبورت" Gordon Allport**: "الشخصية هي التنظيم الديناميكي الموجود داخل الفرد لتلك النظم السيكو فيزيقية التي تحدد سماته وخصائصه وسلوكه وفكره"

(عبد الرحمن العيسوي، 2000: 229)

- **تعريف "العيسوي" (2002):** "الشخصية هي كل ما يوجد لدى الفرد من قدرات واستعدادات وميول وآراء واتجاهات ودوافع وخصائص جسمية وعقلية ونفسية وأخلاقية وروحية وفكرية وعقائدية ومهنية" (رامي أسعد، محمد وفائي، 2007:880).
- **تعريف "نبيل صالح سفيان" (2004):** "الشخصية هي نظام شامل من الأنظمة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تتفاعل فيما بينها وتنعكس على سلوك الفرد وتميزه عن غيره" (نبيل صالح سفيان، 2004: 20).
- **تعريف "أيزنك" Eysenck:** "بأنها ذلك التنظيم الدائم إلى حد كبير لمزاج وطباع الفرد وبناه التفكيرية والجسدية والذي يحدد تكيفه مع البيئة (عبد الحكيم المخلافي، 2010: 495).
- **تعريف "موسى بن محمد الكردي" (2015):** "مزيج من الخصائص الفكرية والانفعالية (القيمية، والسلوكية، والدافعية) تميز كل فرد عن غيره، والتي تتشكل نتيجة للتفاعل بين الأنظمة الداخلية للفرد ومع العوامل والمؤثرات الخارجية، والعوامل الوراثية والموقفية، والتي تؤدي إلى اختيار أنشطة واتجاهات وسلوكيات دون غيرها للوصول إلى حالة من الاتزان".

(موسى بن محمد الكردي، 2015: 91).

- **تعريف "عياد مصطفى" (2015):** "إنها ذلك الكيان الداخلي أو الخارجي للفرد، والذي يجعله مميزا عن غيره من الأفراد، والشخصية هي حوصلة لمجموعة من الصفات منها الوراثية أي ما ورثه عن والديه، ومنها ما هو مكتسب وتستمد من المجتمع الذي نشأ وعاش فيه أو بيئته المحيطة به، مما ينعكس على ميوله ومعتقداته وتفاعلاته مع الآخرين".

(عياد مصطفى، 2015: 47)

✓ **وكخلاصة يمكننا القول:**

مفهوم الشخصية في علم النفس يشمل الجوانب الجسمية، العقلية، الانفعالية، والاجتماعية للفرد. يوجد تنوع كبير في التعاريف لهذا المفهوم، مع اختلاف وجهات النظر بين العلماء. من النواحي اللغوية، يأتي مصطلح "الشخصية" من كلمة "شخص" ويرتبط بتمييز الفرد وتميزه عن الآخرين. من التعاريف الاصطلاحية، يمكن تلخيص المفهوم بأن الشخصية تمثل نظامًا ديناميكيًا يشمل الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية للفرد، وتظهر من خلال تفاعله مع البيئة.

تعددت التعاريف ولكن بعض العناصر الرئيسية تظهر فيها، مثل التنظيم الديناميكي لأجهزة الفرد وخصائصه، وتأثير العوامل الوراثية والبيئية على تشكيل الشخصية. علماء النفس مثل "جوردن ألبورت" و"أيزنك" قدموا تعاريف تبرز أهمية هذا التنظيم وتأثيره على سلوك الفرد.

بشكل عام، الشخصية هي وحدة مندمجة تعمل ككل، تركز على الدينامية والصفات الثابتة نسبياً. يظهر أيضًا أهمية توازن الشخصية في مختلف المواقف، وتوافق الفرد مع بيئته.

3- مكونات الشخصية:

تختلف تكوينات الشخصية حسب التوجهات والآراء التي تنظر إليها، وتتعدد أوجه مكوناتها وفق الأطر المختلفة، إذ يوجد العديد من المحاولات التي سعت إلى تقسيم الشخصية إلى أنواع، وكشف العوامل الرئيسية التي تصف شخصيات الأفراد وتميزهم، ومن ضمن المحاولات نذكر منها ما قام به "ابقراط" الذي ذكر أن هناك أربعة أنماط أساسية لتكوين الشخصية هي الدموية والبلغمية، والصفراوية والسوداوية، يتم تحديد نمط الفرد استنادا لنوع السائل الزائد في جسمه، كأن يكون هذا السائل الدم أو البلغم أو المادة الصفراء أو المادة السوداء (جنان سعيد الرحو، 2005: 284)، وهناك نموذج آخر يقسم مكونات الشخصية الى ثلاث جوانب: **الجانب المعرفي** ويشمل كل المعارف والمعلومات التي يكتسبها الفرد من خلال التعلم المدرسي والجامعي أو المكتسبة من البيئة المحيطة، فيتعرض الفرد لخبرات ومعلومات متراكمة يستطيع استخدامها عند الضرورة لاتخاذ القرارات المناسبة، **والجانب الوجداني** هو كل ما لا يتدخل العقل فيه، ويشمل مبادئ وميول وقيم الفرد واتجاهات، كما يشمل على تقاليد وأساليب في تكيف مشاعره، وعقائده والتعامل مع الأشياء، وتعتبر البيئة المحيطة عاملا مؤثرا في صقل الشخصية، أما **الجانب المهاري** يمثل القدرات العملية والأعمال التي يحسن الفرد القيام بها، ويشمل جميع الأعمال الحرفية والخدمية والقدرة على التكيف مع التكنولوجيا الحديثة والأعمال اليدوية وتسخيرها لإنجاز الأعمال بشكل كفؤ. (أحمد محمد فالح داهم2017: 12)

وإذا ما انتقلنا إلى المدارس النفسية التي حاولت دراسة الشخصية علميا، سنجد أنها متعددة ومتباينة، فالشخصية عند "فرويد "تتكون من ثلاث أجزاء هي: الهو، الأنا، الأنا الأعلى، بعض هذه الأجزاء يقع ضمن منطقة الشعور وبعضها يقع ضمن اللاشعور وكل منها يعمل وفق مبدأ خاص به (أحمد يحي الزق،2009: 248)، ومن ناحية أخرى طرح "ليفين" (1935) "Levin نظريته المعروفة باسم "نظرية المجال" حيث تطرق إلى مفاهيم جديدة عدها مكونات للشخصية، إذ أدخل مفاهيم عن الوسط والموقف من حول الفرد،

فقدم ما يسمى بـ (حيز الحياة) (Life space) الذي يعبر عن احتياجات والإمكانات الفعلية للموقف كما يدركها الفرد، وقدم ما يعرف بالتكافؤات (Valences) التي تحدد الجوانب المرغوبة وغير المرغوبة في حيز الحياة، كما قدم مفهوم المنتجات (Vectors) التي تشير إلى اتجاهات الجذب والحواجز العالقة أمام الهدف، وعد ليفين سلوك الشخص هو نتيجة لحيز الحياة، وهو التفاعل بين الشخص والبيئة النفسية. (جنان سعيد الرحو، 2005: 285)

تختلف النظريات في تفسيرها لمكونات الشخصية وتصنيفها، وهنا نلخص بعض النقاط الرئيسية حول هذا الموضوع:

– نظرية ابقراط: اقترح أبقراط أن هناك أربعة أنماط رئيسية للشخصية تعتمد على السوائل الزائدة في جسم الفرد: دموي، بلغمي، صفراوي، وسوداوي.

– الجوانب الثلاثة للشخصية: تقسم الشخصية في بعض النظريات إلى ثلاثة جوانب رئيسية: المعرفي (المعرفة والمعلومات)، الوجداني (المشاعر والقيم والتقاليد)، والمهاري (القدرات العملية والمهارات).

– نظرية فرويد: يقسم فرويد الشخصية إلى ثلاثة أجزاء رئيسية: الهو، الأنا، الأنا الأعلى، حيث كل جزء يعمل وفق مبدأ خاص به.

– نظرية المجال ليفين: يقدم ليفين نظرية المجال التي تركز على مفاهيم مثل حيز الحياة والتكافؤات والمنتجات، وتفسر تفاعل الفرد مع البيئة النفسية.

– تباين النظريات: تختلف النظريات في تفسير مكونات الشخصية بسبب تركيز كل نظرية على جوانب معينة وميل أصحابها نحو التطويل في بعض المكونات أو الاختزال منها.

– نموذج العوامل الكبرى للشخصية: يُعتبر هذا النموذج وسيطًا بين التطويل الزائد في المكونات والاختزال المخل لها، حيث يسعى لتوازن مناسب في تفسير الشخصية.

باختصار، يتضح أن دراسة الشخصية تعتمد على مجموعة واسعة من النظريات والمقاربات، ومن المهم فهم التباينات بينها ومحاولة الوصول إلى فهم شامل لمكونات الشخصية من خلال النظر إلى مختلف النظريات والمدارس النفسية.

4- بنية الشخصية:

تتكون الشخصية من مجموع الصفات التي تميز الفرد عن غيره، بحيث تؤلف كلا متحدا متكاملا من العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية.

1- العوامل الجسمية:

ترتبط بالمظهر العام للفرد وصحته من الجسمية، مثل اللون الطول، الوزن، الصحة العامة، الأداء الحركي، الأمراض البدنية والإعاقات ووظائف حواس الجسم واجهزته (العصبي، الدوري، الغدد الصماء) (صوالحة، عبد الرؤوف2011: 169)، ولا ريب أن هذه الصفات تؤثر في نفس الفرد وسلوكه وتكوين شخصيته فإذا كان الجسم سليما معافى، كان صاحبه جريئا قادرا على العمل والإنتاج، أما أولئك الذين يعانون من النقص، قد تضطرب شخصيته. (جنان سعيد الرحو، 2005: 291)

2- العوامل النفسية:

تتشكل شخصية الفرد من مزيج متداخل من التجارب الماضية ووقائع حاضره وطموحاته المستقبلية، ومن ثم فإن العوامل النفسية التي تدخل في تكوين الشخصية تنضوي على مجموعة النزاعات الانفعالية والوظائف العقلية، ويمكننا أن نبين هذه العوامل في النواحي التالية:

أ- العوامل الانفعالية: وهي إما أن تكون فطرية كالغريزة والميول، وإما أن تكون مكتسبة كالدوافع الاجتماعية والخلقية وغيرها، ومن الواضح أن لدى بعض الناس استعداد طبيعي للغضب السريع أو العاطفة، وهناك من يميل إلى الحياة الاجتماعية، وآخرون يفضلون الانطواء على النفس.

(جنان سعيد الرحو، 2005: 291)

بـ- العوامل العقلية: وتتمثل في الاستعدادات الفطرية لحل المشكلات المعروف بالذكاء، أو المواهب كالقدرة على التصوير أو تأليف موسيقى، من خلال الثقافة واكتساب المعرفة أو المهارات الخاصة إن جميع هذه العوامل تتداخل وتتشابك فيما بينها لتشكل للشخصية طابعا يميزه عن غيره.

(جنان سعيد الرحو، 2005: 292).

جـ- العوامل الاجتماعية: تتأثر شخصية الإنسان بالعوامل الاجتماعية التي ينشأ فيها، حيث تغرس هذه الأخيرة في أفرادها بعض العادات وقواعد السلوك، وهي تختلف من بيئة لأخرى، وتضفي على الأفراد أنواع وأنماط متعددة من السلوكيات التي تنعكس فيها الملامح العامة لتلك البيئة. كما أن المهنة التي يعمل فيها

الإنسان، سواء كانت حكومية أو في التجارة أو في الصناعة، تؤدي في الغالب إلى أن يتخذ نمطا من الحياة، وأن يظهر مع ما يتناسب مع مركزه الاجتماعي ليحظى بمكانة وسمعة خاصة.

(جنان سعيد الرحو، 2005: 292)

نستنتج مما سبق: الشخصية تتشكل من تداخل متناغم لعدة عوامل، بما في ذلك العوامل الجسمية، حيث يلعب الصحة العامة والمظهر الجسمي دورًا في تشكيل سلوك الفرد. إذا كان الجسم سليمًا ونشطًا، يمكن أن يؤثر إيجابيًا على شخصيته. على الجانب النفسي، تعتمد الشخصية على تجارب الفرد وتفاعله معها، بما في ذلك العوامل الانفعالية مثل الدوافع والميولات، والعوامل العقلية مثل الذكاء والمهارات.

لا يمكن نسيان العوامل الاجتماعية التي تلعب دورًا أيضًا في تشكيل الشخصية، حيث يتأثر الفرد بالبيئة الاجتماعية والقواعد السلوكية التي تحكمها. المهنة والعلاقات الاجتماعية وحتى رفاق الشخص يلعبون دورًا في تحديد نمط حياته وسلوكه، بالمجمل، تكون الشخصية ناتجة من تفاعل معقد ومتداخل بين العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية، وهي ما يميز الفرد ويحدد سلوكه وتفاعلاته مع العالم من حوله.

ثانيا: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

حاول العديد من علماء النفس، مثل فرويد والبرت و"كاتل" "إيزنك"، وضع نموذج مناسب يمكن استخدامه في تشخيص وعلاج اضطرابات الشخصية، بهدف فهم الشخصية الإنسانية. ظهرت العديد من النماذج في هذا المجال، ولكن النموذج الذي نال قبولًا وانتشارًا واسعين على الصعيدين العلمي والعملي هو نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. (سعيدي،2017 : 40).

ومن أبرز النماذج التي اهتمت بالعوامل الخمسة للشخصية "نمودج "ديجمان" (Digman–1990)، "جولدبيرج" (Goldberg–1981) و"كوستا" و"ماكري"(McCrae &Costa-1999) ويتضمن هذا التنظيم خمسة أبعاد أو عوامل رئيسية وهي:

الانبساطية Extraversion ، المقبولية Agreeableness ، العصابية Neuroticism ، يقظة الضمير Conscientionsness ، الانفتاح على الخبرة Openness on experience.

(جبر، 2012 : 17)

يتسع نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية لفحص فئات شاملة تؤثر في تصرفات الإنسان، حيث يطلق عليها اسم "العوامل الكبرى"، تظل هذه الفئات ضرورية في وصف تكوين الشخصية البشرية بغض النظر

عما إذا تمت إضافة عناصر جديدة إليها أو حذف بعضها. يمثل هذا النموذج تصنيفًا علميًا لسمات الشخصية التي يصعب الاستغناء عنها (شقفة، 2011ص 93)، و يعد هذا النموذج من أكثر نماذج الشخصية انتشارا، حيث تناولته العديد من الدراسات في مجال علم الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الصناعي، وعلم النفس الإكلينيكي لدراسة الفروق بين الأفراد.

(Rosellini 2011: 28)

1- تاريخ ونشأة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

نشأ نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية نتيجة للتقدم في مجال علم النفس الإحصائي، حيث نجح علماء نفس الشخصية في استخدام تقنية التحليل العاملي لتجميع السمات الشخصية الأكثر تكرارًا، مما أسفر عن ظهور نظريات حول سمات الشخصية، وكان نموذج العوامل الخمسة بارزًا ضمن هذه النظريات (كتابة، 2019 ص28).

شهدت نظرية العوامل الخمسة تطورًا طويلًا نابعًا من الجهود المستمرة لفهم العوامل الأساسية التي تشكل شخصية الفرد، انطلقت هذه النظرية بابتداع تحليل السمات باستخدام المعاجم اللغوية، وقد تمثلت في تحديد خمسة عوامل رئيسية للشخصية، وهي مدى الانفتاح، والاستقرار، والاكتمال، والانطلاق، والودودية. ويعكس هذا التطور الطويل التحولات في البحوث النفسية والجهود المستمرة لتحليل وتفسير العوامل الرئيسية التي تؤثر في تشكيل الطابع الفردي للأفراد. حيث قام كل من "البرورت" و"اودبرت" في الثلاثينيات من القرن الماضي، بجمع قائمتهم الأولية بما يقارب 18.000 مصطلح معجمي من "قاموس وبستر" الدولي، ثم قاموا بتقسيم هذه الصفات إلي أربعة قوائم حيث احتوت القائمة الأولى على 4504 سمات الشخصية الأساسية أما القائمة الثانية فاشتملت على 4541 مصطلح يختص بالحالات والأمزجة المؤقتة، إذ تشتمل القائمة الثالثة على 5226 مصطلح يختص بالتقييمات الاجتماعية، كما يتكون القسم الرابع من 3682 مصطلح من الأوصاف، ويعتقد "البورت وادوبرت" أن القائمة الأولى هي التي تمثل السمات الشخصية الحقيقية. (جبر، 2012 ص17)، وقد قام "كاتل" 1940 القائمة بإضافة كل المجموعات والأنواع التي لاحظها ووصفها علماء النفس في القرن الماضي، ثم قام باختصارها إلى 35 متغيرا باستخدام التحليل العاملي واستخرج 12 عاملا أساسيا، وعند بداية الستينات، اكمل كل من "تيوس" و"كريستال" سلسلة من عمليات التحليل العاملي للعوامل التي تحصل عليها "كاتل"، وتمت ملاحظة أن هناك خمسة عوامل متكررة وهي : الانبساط/ الاندفاع Surgency/Extraversion ، المقبولية أو الطيبة Agreeableness، الاتكالية

Dependability، الاتزان الانفعالى emotional-Stability التهذيب Culture (هتهات، 2020 ص54)

سنة 1949 وعلى يد " فيسك" Fiske كانت البدايات الأولى لظهور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، إذ قام باستخراج خمسة عوامل من 22 سمة للشخصية، وقد ضمنها قائمة "كاتل"، وهذه العوامل قام باستخراجها "فيسك" تشبه ما سوف يعرف فيما بعد بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

(جبر 2012 ص 17).

وقام "نورمان" بنظم خمسة أبعاد أساسية للشخصية تتمثل في : الانبساط ، والطيبة ، ويقظة الضمير والعصابية، والانفتاح على الخبرة ، أطلق عليها " غولدبرج" تسمية نموذج العوامل الكبرى (The Big Five Factors Model)، وقد أكد بأن كل عامل من هذه الجوانب يعتبر عاملا مستقلا عن بقية العوامل الأخرى، ويعكس ترقيم العوامل من واحد إلى خمسة استنادا الى اتفاق الباحثين على ظهورها في دراساتهم الواقعية (هتهات، 2020 ص 54) حيث قام "جولدبيرج" بسلسة من الدراسات التحليل العاملي لتطوير وتنقية هذه الصفات لتمثل مجالات العوامل الخمسة باختيار المناسب، وقد أظهرت هذه المقاييس اتساقا داخليا عاليا لهذه النماذج. (John and Srivastava.1999 p 25)

ثم شرع الباحثان "ديجمان" و"تيكوموت"و Takemoto & Digman 1981 في دراسة تحليلية استندوا فيها إلى أبحاث سابقة من قبل "كاتل" Cattel،1947 و"فيسك" Fisk ، و"تيوبس" و"كريستال" Christal & Tues 1961، و"نورمان" Norman 1963، كما قامت Bennett & Gutheie 1971، بتطبيق استبيان "نورمان" على عينة من الفلبين وتوصلا إلي وجود خمسة عوامل.

ثم جاء الباحثان كوستا وماكري McCrae & Costa ليكملوا هذا المسار ويعتبران رواد في مجال تحديد هذه الأبعاد الخمس في الشخصية من خلال التحليل العاملي، وفي إقناع العديد من الباحثين بوجود هذه الأبعاد. (سعيدي 2017، ص 43-44).

حيث ركز كلا من "كوستا" و"ماكري" في أبحاثهم على موضوع الصدق التلازمي والتمييزي للعوامل الخمسة الكبرى، باستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات القياسية لتقييم الشخصيات، حيث قاما بافتراض فرضية أساسية تقترح أن العوامل الخمسة الكبرى تعكس جوانب من شخصية الإنسان، وبالتالي يجب استخلاصها وفهمها من خلال اختبارات الشخصية وقوائم الصفات، وكذلك التقييم الذاتي وآراء المراقبين. أجرى الباحثان سلسلة من الدراسات التجريبية للتحقق من وجود العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، مع

التركيز الخاص على بعدي "إيزنك": الانبساط والعصابية. فيما بعد، قاما بتحليل اختبار كاتل للعوامل الشخصية الستة عشرة، واستنتجا ثلاثة عوامل رئيسية هي الانبساط والعصابية والانفتاح مقابل الانغلاق للخبرة. بنوا المقياس الجديد في عام 1985 للعوامل الخمسة الكبرى، باعتبارهم العصابية والانبساط والانفتاحية والطيبة ويقظة الضمير، وسُمي هذا المقياس "استخبار الشخصية المنقح للعصابية والانبساطية والطيبة" أو المعروف أيضًا بالمقياس "المقبولية". (الحجري، 2014 ص 18-19).

يمكن القول إن هناك نموذجين للعوامل الخمسة الكبرى، الأول تم تطويره بواسطة "كوستا" و"ماكري" 1985-1987، وقد تم إنشاء قائمة للتحقق منه، أما النموذج الثاني فيرتبط بدراسات تعتمد على المنحى النفسي المعجمي psycho lexical وتم تطويره بواسطة "جولدبيرج" 1990-1992. يتمتع النموذجان بتشابه في عدد العوامل وفي محتوى العامل الثالث (الضمير الحي) والعامل الرابع (الاتزان الانفعالي)، لكنهما يختلفان في موقع العوامل الأول والثاني. على سبيل المثال، يُعَتَبَر الدفء صفة من صفات الانبساطية في نموذج NEO ومن صفات المقبولية في نموذج "جولدبيرج". أما العامل الخامس، فقد تم تعريفه بأنه الانفتاح على الخبرة في نموذج NEO والعقلية في نموذج "جولدبيرج".

(الشمالي، 2015 ص 40)

قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، التي وضعها "كوستا" و"ماكري" (1992)، تعد واحدةً من أبرز أدوات قياس الشخصية على مستوى العالم، ظهرت النسخة الأولى من هذه القائمة في عام 1989، وكانت تتألف من 180 فقرة، وبعد إجراء العديد من الدراسات على عينات تراوحت أعمارهم بين 21 و 65 سنة، تم تلخيص القائمة إلى 60 فقرة، مع 12 فقرة لكل عامل. ويتألف نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خمس متغيرات، وهي تشكل نموذجاً تصورياً لوصف الشخصية، ووفقًا لـ "ديجمان"، يعد هذا النموذج الأكثر فعالية وسهل التطبيق ضمن المقاييس المستخدمة في مجال علم النفس الشخصية. (الصالح و العكلة 2018 ص 316).

كما أشار De Raad (2000) إلى أن العوامل الخمسة الكبرى تشكل نظامًا تصنيفيًا للسمات، ويرى بعض علماء النفس الشخصية أن هذه العوامل تشكل جوهر الاختلافات الفردية في الشخصية. يمكن تحديد هذه الخصائص المتنوعة للسلوك بواسطة خمس عوامل للشخصية، المعروفة أيضًا باسم العوامل الخمسة الكبرى، ووفقًا للفرضية اللفظية لهذه العوامل، تعتبر الكلمات التي نستخدمها لوصف الاختلافات الفردية في الشخصية انعكاسًا لأنماط السلوك الإنساني الحقيقية والواقعية، يُشير Goldberg إلى أن هذه الاختلافات

الفردية ذات أهمية كبيرة في المعاملات اليومية بين الأفراد، وقد أصبحت هذه الفروق الأكثر أهمية من بينها، مشفرة في اللغة وبناءً على هذا، يظهر اهتمام الناس ورغبتهم في التحدث عن تلك الفروق إلى حد أنهم في النهاية يبتكرون مصطلحات جديدة لوصفها. (شقفة، 2011 ص93).

2-تعريف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

أشار "جولدبيرج" 1989: "إلى أنها أبعاد أساسية تكوّن جوانباً أساسية للشخصية. يتميز كل عامل في هذه القائمة بأنه مستقل تماماً عن العوامل الأخرى، حيث يلخص كل عامل مجموعة واسعة من السمات المميزة للفرد". (سعيدي ، 2017ص 46).

وفي ما يلي عرض وتعريف العوامل الخمسة:

2-1 . العامل الأول: العصابية Neuroticism :

تعد العصابية هيكلًا أوليًا وليس مجرد تجمع للأعراض، تنبع العصابية من التحفيزات التي تؤثر على الجهاز العصبي، ولا ينبغي الخلط بين مفهوم العصابية والعصاب، فهي تشير إلى الاستعداد للإصابة بها عندما تكون الظروف المؤثرة متوفرة، وتلك الظروف تشمل الضغوط والمواقف العصبية في الحياة. (هتهات، 2019 ص 56).

وهي عكس الاستقرار العاطفي، ويعكس هذا العامل إلي أن الأفراد يميلون بشكل كبير نحو عدم الاستقرار العاطفي، وعدم الرضا عن الذات، وصعوبة التكيف مع متطلبات الحياة، كما يرتبط هذا العامل بالقلق والإحراج والشعور بالذنب والتشاؤم والحزن وانخفاض احترام الذات. (جبر، 2012 ص 20).

وتعرف العصابية كذلك: " بأنها نظام إدراكي للتهديدات الحقيقية أو الوهمية واليقظة الشديدة لهذه التهديدات، أي أنها نظام لمراقبة الإنتاج الانفعالي والمعرفي السلبي وغير المقبول".

(سعيدي، 2017 ص47)

غالبًا ما يُوصف الأطفال والمراهقون الذين يعانون من العصبية بأنهم يعانون من القلق، والتوتر، وسرعة الخوف، ويميلون للشعور بالذنب وتقلب المزاج، ويظهرون عدم الثقة في علاقاتهم مع الآخرين، ويميلون نحو الانهيار بسهولة تحت ضغوط الحياة. (lau & Katherine ,2013 : 11).

وترتبط العصابية سلبا بمستوى الرضا في الحياة ايجابيا بالتعبير الذاتي عن الإجهاد، كما أن الأشخاص العصابيين يظهرون قدرا في التعامل مع الضغوط المرهقة في بيئات البيت والعمل، كما أنهم اقل تحكما في

اندفاعاتهم (Alleen & ruk, 2003 :461) ، ومن الجانب الأخر يرتبط هؤلاء الأفراد ارتباطا إيجابيا بالبحث عن المعلومات والتواصل (Kurenkova, 2016 : 19).

ويمكن إجمال السمات الممثلة لعامل العصابية في الجدول أسفله والمعد من طرف ("بدر الانصاري" 2002، ص 712) نقلا عن "كوستا وماكرى" McCrae & Costa 1992 .

الجدول (01): السمات الشخصية لعامل العصابية

العوامل	السمات
العصابية Neuroticism	▪ **القلق** /Anxiety : الخوف، النرفزة الهم والانشغال، الخواف، سرعة التهيج. ▪ **الغضب** / Anger: حالة الغضب الناتجة عن الاحباطات. ▪ **العدائية** /Hostility: الناتجة عن كبت المشاعر. ▪ **الاكتئاب** / Depression: إنفعالي، منقبض أكثر منه مرح ويؤذي ذلك إلي الهم والكرب والقلق والانفعالية الدائمة والحالة المزاجية القابلة للتغيير. ▪ **الشعور بالذات** / Self consciousness الشعور بالإثم والإحراج والخجل والقلق الاجتماعي من عدم الظهور أمام الآخرين في صورة مقبولة. ▪ **الإندفاع** /Impulsiveness: عدم القدرة على ضبط الدوافع وفيه يشعر الفرد بالتوتر والقلق وسرعة الاستثارة. ▪ **الانعصاب** Stress **والقابلية للانجراح** :Vulnerability /عدم قدرة الفرد على تحمل الضغوط، وبالتالي يشعر الفرد بالعجز واليأس والاتكال وعدم القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الضاغطة.

ويصف "Howard & Howard 1995" مستويات عامل العصابية كالتالي: على نحو يشير إلى وجود شخصيات متنوعة، حيث يظهر الشخص المنفعل، الذي يشعر بقدر أكبر من الانفعال السلبي بالمقارنة مع أغلب الناس، ويبين القليل من الرضا عن الحياة، بينما يظهر الطرف الآخر من بعد العصابية، وجود الأشخاص المرنين القادرين على التكيف، الذين يميلون إلي معايشة الحياة وفق مستوى أكثر عقلانية مقارنة مع عامة الناس، والذين يبدون أحيانا غير متأثرين بما يدور حولهم، فمثل هذا الطرف يمثل الأساس

للعديد من الأدوار الاجتماعية مثل طياري الخطوط الجوية والمهندسين بينما يحتوى هذا العامل بين طرفيه مدى واسعا من المستجيبين الذين يمثلون خليطا من السمات الانفعالية والمرونة ، ويتمتعون بالقدرة على تغيير سلوكهم وفق متطلبات الحياة. (الشمالي،2015 : 43).

2-2- العامل الثاني: الانبساطية Extraversion :

الانبساطية تُعتبر إحدى سمات الشخصية التي يتصف أفرادها بالقدرة على التفاعل الاجتماعي، وتعزيز النشاط وتحقيق التوافق مع الجماعة، إضافة إلى البحث المستمر عن الإثارة وتجربة الانفعالات الإيجابية. (الهلي، 2017 ص 70).

ويعرفها "يونغ" yung "الشخص "المنبسط" بأنه الذي يندمج بحيوية وعزم في تفاعله مع الحياة، مبديا القوة ويُظهر تكاملًا سريعًا مع المواقف الطارئة، ويواجه الحياة وجهًا لوجه، يُؤسس علاقات قوية مع الآخرين، مكونًا صداقات قوية لا يُولي الكثير لأمور صحته أو مظهره، حيث يتجاهل الجوانب الطبيعية للحياة ويركِّز بشكل كبير على عوالمه الداخلية من أفكار ومشاعر يتميز بالحساسية العميقة، رغم تكتُّمه على مشاعره، ويميل إلى التفكير العميق والاندماج في تفسيرات فريدة تعتمد على قواعده الخاصة يتوجَّه نحو الانطوائية في التفكير، حيث يُرَى كشخص ذو ميول فكرية نظرية، مظهرًا اهتمامًا بالخصوصية وحاجةً كبيرة للحفاظ على أفكاره كأسرار شخصية. (جبر، 2012 ص 20)

ويمكن إجمال السمات الممثلة لعامل الانبساطية في الجدول اسفله الذي أعده "بدر الانصاري" (2002، ص 712 713) نقلا عن "كوستا وماكرى" McCrae & Costa 1992 .

الجدول 02: السمات الشخصية لعامل الإنبساطية.

العوامل	السمات
الانبساطية **Extraversion**	**الدفء أو المودة** /Warmth ودود حسن المعشر ، لطيف، يميل إلي الصداقة. **الاجتماعية** /Gregariousness يحب الحفلات له أصدقاء كثيرون، يحتاج إلي أناس حوله يتحدث معهم، يسعى وراء الإثارة، يتصرف بسرعة دون تردد.

	. **توكيد الذات** / Assertiveness: حب السيطرة والسيادة والخشونة وحب التنافس وكذلك الزعامة، يتكلم دون تردد واثق من نفسه مؤكد لها. • **النشاط /** Activity: الحيوية وسرعة الحركة وسريع في العمل محب له، وأحيانا يكون مندفعا . . **البحث عن الإثارة** / Exeitment-Seeking: مغرم بالبحث عن المواقف المثيرة الاستفزازية ويحب الألوان الساطعة والأماكن المزدحمة أو الصاخبة. **الانفعالات الايجابية** :Positive Emotions /الشعور بالبهجة والمتعة وسرعة الضحك والابتسام والتفاؤل.

ويشير هوارد (1995) إلي أن الشخص الانبساطي يميل إلي ممارسة المزيد من القيادة والتمتع بمزيد من الأنشطة البدنةي واللفظية والألفة والرغبة في المشاركة الاجتماعية، وهي الأساس للأدوار الاجتماعية، المتمثلة في المبيعات والسياسة والفنون، والعلوم الاجتماعية، بينما يميل الشخص الانطوائي إلي الاستقلالية والتحفظ، والشعور بالراحة في العزلة، مقارنة بالآخرين، وهذا النمط الانطوائية يمثل الأساس لبعض الأدوار مثل "الكتاب"، وعلماء الطبيعة وبين هذين الطرفين (الانبساط – الانطواء) يوجد عدد كبير متكافئ، والقادرين على التحرك بسهولة بين حالات الانفتاح الاجتماعي (الشمالي، 2015 ص45)

2-3- العامل الثالث: الانفتاح على الخبرة Openness to experience :

ويشير الانفتاح على الخبرة إلي كيفية تغيير أصحاب الإدارة أفكارهم وأنشطتهم وفقا للمواقف الجديدة، ومدى مرونة وتقبل الفرد للأفكار الجديدة أو مستويات الاستجابة العقلية لدى الأفراد المتصفين بالخيال وحب الاستطلاع والإبداع (شقفة، 2011 ص 95).

ويدل الانفتاح أيضًا على وجود مرونة عالية، حيث تمكّن الفرد الاستقبال والتفتح تجاه الآخرين، مما يساعد على تبادل الآراء والأفكار والتفاعل معهم على مختلف الأصعدة، سواء من الجانب المعرفي أو الاجتماعي أو النفسي (عليوه وعبد الله، 2019 : 14)، كما أن الأشخاص ذوي الدرجات العليا على هذا البعد يظهرون فضولا للعالم الخارجي والداخلي، وهم على استعداد للنظر في الأفكار والقيم الأصيلة والمبتكرة (Alleen & Bruk ، 2003: 462)، وهؤلاء الأشخاص يقدرون الجمال، الشعر، الفن، والرومانسية،

والرهافة، ويتميزون بقدرتهم على التعبير عن انفعالاتهم بشكل قوى، ومرهفي الإحساس، يتقبلون المحيطين بهم بإيجابية، وترتبط سمة الانفتاح بعلاقة سالبة بكل من الشعور بالوحدة والأعراض الاكتئابية (هتهات 2020 : 59)، بينما ترتبط وإيجابيا مع الانجاز الأكاديمي.

(عبد بقليعي، 2015 ص 428).

ويشير كل من "Howard & Howard 1995" إلي أن كل عامل من العوامل الخمسة يتحدد على مستويات مختلفة، وبالنظر لمستويات عامل الانفتاح على الخبرة يتميز الشخص المنفتح على الخبرة (المستكشف) بالعديد من الاهتمامات وبخيال خلاق ويتمتع بالحرية والقدرة على التفكير والانتقاد، وهذا الشخص لديه مبادئ ولكنه يميل لاستكشاف ودراسة الأساليب الجديدة، وتمثل صورة الرائد (المستكشف) الأساس لعدد من الأدوار الاجتماعية الهامة مثل مدراء ومنظمي الأعمال، الفنانين والعلماء المنظرين خاصة في المجالات الاجتماعية والطبيعية، ومن ناحية أخرى يتميز الشخص المتحفظ بعدد أقل من الاهتمامات، ويكون أكثر تمسكا بالتقاليد، ويكون أكثر راحة مع الأشياء المألوفة، ورغم ذلك ليس بالضرورة أن يكون المتحفظ متسلطا، وتمثل صورة المتحفظ الأساس لعدد من الأدوار الهامة مثل المدراء الماليين، مدراء المشروعات، وعلماء العلوم التطبيقية، ويوجد بين طرفي هذا البعد عدد كبير من المعتدلين القادرين على استكشاف الاهتمامات عند الضرورة، ولكن الإفراط في ذلك يرهقهم، كما أنهم قادرون على التركيز على الأشياء المألوفة لفترات طويلة، لكنهم في نهاية المطاف يلجئون للابتكار والتجديد

(الشمالي، 2015 : 50-51).

الجدول 03 السمات الشخصية لعامل الانفتاح على الخبرة

العوامل	السمات
الانفتاح على الخبرة **Openness to Experience**	**الخيال** / Fantasy لديه تصورات قوية وكثيرة، وحياة مفعمة بالخيال، عنده أحلام كثيرة وطموحات غريبة، كثرة أحلام اليقظة ليس هروبا من الواقع، وإنما بهدف توفير بيئة تناسب خيالاته، ويعتقد بأن هذه الخيالات تشكل جزءا مهما في حياته، تساعد على البقاء والاستمتاع **جمالي**/ Aesthetics: حب الفن والأدب ولديه اهتمامات بارزة في تذوق جميع أنواع الفنون والجماليات.

	. **المشاعر** / Feelings: التعبير عن الحالات النفسية أو الانفعالات بشكل أقوى من الآخرين، والالتطرف في الحالة حيث يشعر الفرد بقمة السعادة ثم ينتقل فجأة إلى قمة الحزن، كما تظهر عليه علامات الانفعالات الخارجية، كالمظاهر الفسيولوجية المصاحبة للانفعال في أقل المواقف الضاغطة والمفاجئة. . **الأفعال**/ :Actions الرغبة في تحديد الأنشطة والاهتمامات والذهاب إلى أماكن لم يسبق زيارتها في السابق، ويحب أن يجرب وجبات جديدة وغريبة من الطعام، والرغبة في التخلص من الروتين اليومي والمغامرة. **الأفكار** :Ideas الانفتاح العقلي والفطنة وعدم الجمود والتجديد أو الابتكار في الأفكار والدهاء والتبصر. **القيم** :**Values** الميل لإعادة النظر في القيم الاجتماعية والسياسية والدينية، فالفرد المتفتح للقيم نجده يؤكد القيم التي يعتنقها ويناضل من أجلها، في حين نجد العكس بالنسبة للفرد غير المتفتح مساير للأحزاب.

2-4- العامل الرابع: المقبولية الطيبة/ Agreeableness :

ويعد هذا العامل الأكثر ارتباطا بالعلاقات الشخصية وبحسب "هوجان" Hogan 1983 تمكن المقبولية الفرد من مواجهة تحديات وضغوط الحياة اليومية. تعكس هذه السمة الفردية اهتمام الشخص بتحقيق التوازن الاجتماعي، فالأشخاص الذين يتمتعون بالمقبولية يتسمون بالتسامح والثقة والطيبة والتعاون والاحترام للآخرين (جبر، 2012: 21)، وتدل الدرجة العالية للمقبولية على أن الشخصية ودودة ومتعاونة، وكريمة، ومتعاطفة، تحترم مشاعر الآخرين وتتقبل اختلافاتهم. في المقابل، الدرجة المنخفضة من المقبولية ترتبط بالعدوانية وعدم التعاون. (السعيدي، 2017: 52)، كما ترتبط الطيبة ايجابيا مع النزعة للأعمال الخيرية والقيم الدينية، وترتبط أيضا بالأداء الاجتماعي (هتهات، 2020 : (60)، وبمتغيرات ايجابية في الشخصية كالإنجاز والمثابرة و المسؤولية (شقفة، 2011: 95).

ويمكن إجمال السمات الممثلة لعامل المقبولية في الجدول أسفله الذي أعده بدر الانصاري 2002، ص 713 نقلا عن كوستا وماكري McCrae: & Costa 1992.

الجدول 04: السمات الشخصية لعامل المقبولية

العوامل	السمات
المقبولية Agreeableness	**الثقة /Trust**: يشعر بالثقة تجاه الآخرين، واثق من نفسه يشعر بالكفاءة، جذاب من الناحية الإجتماعية، غير متمركز حول ذاته ، يثق في نوايا الآخرين. **الاستقامة / Straightforwardness** مخلص مباشر، صريح، مبدع، جذاب. . **الإيثار / Altruism**: حب الغير والرغبة في مساعدة الآخرين، متعاون المشاركة الوجدانية في السراء والضراء مع الآخرين. . **الإذعان أو القبول / Compliance**: قمع المشاعر العدوانية والعفو والنسيان تجاه المعتدين والاعتداد أو اللطف والتروي في المعاملة مع الغير أثناء الصراعات. **التواضع / Modesty**: متواضع غير متكبر ولا يتنافس مع الآخرين. **معتدل الرأي / Tender-Mindedess**: متعاطف مع الآخرين ومعين لهم، ويدافع عن حقوق الآخرين وبالذات الحقوق الاجتماعية والسياسية.

ينقسم عامل المقبولية إلي مستويات كما أوردها كل من Howard & Howard "1995" فيأتي في احد طرفها الشخص المتكيف الذي يميل لتلبية احتياجات الجماعة وقبول النماذج المعيارية للجماعة أكثر من إصراره على نماذجه الشخصية. في المستويات العليا، يصبح شخص تابع وفاقد للإحساس بالذات، وتعد صورة الشخص الأكثر طيبة أساس الأدوار الاجتماعية الهامة مثل التدريس، الخدمة الاجتماعية ، علم النفس، ومن جهة أخرى هناك الشخص المتحدي الذي يركز على معاييره وحاجاته الخاصة منه على معايير وحاجات الجماعة، ويكون أكثر ميلا لاكتساب السلطة وممارستها، ويصبح في الحالات القصوى شخص نرجسي، أناني، متسلط، غير اجتماعي، أو شخص كثير الشك، فاقد الإحساس بروح الزمالة، وتمثل صورة المتحدي المتحكم الأساس لأدوار اجتماعية هامة مثل: الدعاية والإعلان الإدارة،

القيادة العسكرية، وبين هذين الطرفين يوجد الأشخاص المفاوضين والقادرين على التبديل بين القيادة والتبعية وفقا لمتطلبات الموقف. (الشمالي 2015 : 47).

2-5- العامل الخامس: يقظة الضمير Conscientiousness:

يرتبط يقظة الضمير بشكل إيجابي بالقدرة على التنظيم الجيد والعمل الجاد والمثابرة والحذر عند تحمل المسؤولية بالإضافة إلى القدرة على السيطرة على النفس والحفاظ على النظام، ورغبة في تحقيق النجاح. (عبد بقيعي، 2015 ص428). ويرتبط هذا العامل ارتباطا سلبيا مع النرجسية وكذا الشعور بالوحدة (هتهات، 2020 ص 62). وحسب "كوستا وماكري" Costa and McCrae (2003) يقظة الضمير تحمل في طياتها مميزات عقلية وانفعالية وكذا سلوكية مبنية على الانضباط والعمل وبذل الجهد الكبير من اجل النجاح إضافة إلي القدرة على تحقيق التوازن في كل مجالاته واستثمار كل الطاقات بهدف الوصول إلي ما هو اسمي ويخدم الجماعة (سعيدي 2017 : 54)، ويتميز الأشخاص الذين يمتلكون يقظة الضمير بالقدرة على التخطيط بمهارة وثقة، ويمكن الاعتماد عليهم في المهام التي تتطلب الإنجاز وتجنب الإهمال. (Bronti & Baptiste,2018 : 40)

ويقسم كل من Howard & Howard 1995 عامل يقظة الضمير إلي عدة مستويات، حيث يشير إلى عدد من الأهداف التي يركز عليها الشخص، فيقظة الضمير العالي تعني التركيز على عدد من الأهداف وإظهار الانضباط الذاتي المصحوب بمثل هذا التركيز، وعلى النقيض تشير يقظة الضمير المنخفض إلي الشخص الذي يتابع عددا كبيرا من الأهداف، ويظهر قدرا من والسهو وعدم التركيز، ويأتي في وسط البعد الشخص المتوازن القادر على التحرك بسهولة بين التركيز والتأني، من الإنتاج إلي البحث، وصورة الشخص المتوازن قادرة على خلق أشخاص ذوي اهتمامات مركزة من خلال توجيه نحو الهدف المحدد، دون أن يؤدي ذلك إلي تنفيره ومساعدة ذوي الاهتمامات المركزة على الاسترخاء بين الفينة والأخرى للاستمتاع بالحياة أحيانا. (الشمالي،2015 : 53)

الجدول 05: السمات الشخصية لعامل يقظة الضمير

العوامل	السمات
	الإقتداء أو الكفاءة / Competence بارع ، كفء، مدرك، متبصر أو حكيم ويتصرف بحكمة مع المواقف الحياتية المختلفة.

يقظة الضمير Conscientiousness	**منظم / Order:** مرتب مهذب، أنيق ، يضع الأشياء في مواضعها الصحيحة. يقظة الضمير . **ملتزم بالواجبات / Dutifulness** ملتزم بما يمليه ضميره ويتقيد بالقيم الأخلاقية بصرامة. . **مناضل في سبيل الإنجاز / Achievement striving**: مكافح، طموح، مثابر، مجتهد، ذو أهداف محددة في الحياة، مخطط، جاد.. **ضبط الذات / Self-Discipline**: القدرة على البدء في عمل ما أو مهمة ومن ثم الاستمرار حتى إنجازها دون الإصابة بالكلل أو الملل والقدرة على التدعيم الذاتي من أجل إنجاز الأعمال دون الحاجة إلي التشجيع من قبل الآخرين.

3- مميزات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

ومن أهم مميزات هذه العوامل نجد ما يلي:

- طبيعة بنائها ولغتها السهلة الواضحة لدى عموم الناس، حيث أنها تضم مجموعة كبيرة من السمات الشائعة أو الدارجة في اللغة التي يستخدمها الناس في حياتهم اليومية.
- هناك عدد لا حصر له من السمات التي تصف الأفراد، ومن هنا تكمن أهمية تحديد عوامل الشخصية التي تختزل هذا الكم الضخم من السمات والتي تبسط بدورها وصف طبيعة الشخصية.
- تعد العوامل الخمس الكبرى من أكثر الأنظمة وصفا وشمولية للشخصية الإنسانية بالمقارنة مع الأنظمة والنظريات السابقة، ومنها أنظمة كلا من "كاتل جيلفورد"، "موري يجنز"، مما يوفر نسقا ونظاما متكاملا وجديدا للبحث في الشخصية.

- العوامل الخمسة الكبرى ذات مدى متوسط، فهي ليست قليلة العدد كعوامل "ايزنك"، ولا كثيرة العدد كعوامل كاتل، ومن هنا فإن نموذج العوامل الخمسة الكبرى بوصفها بناء للشخصية تعكس التطور الإيجابي في ميدان علم النفس الشخصية. (القحطاني، 2013: 70).

وقد استنتج "بوتوين" (1995) أن مقاييس العوامل الخمسة وسيلة موضوعية وفعالة لتقييم الشخصية، حيث تربط بين البحث الأساسي في سيكولوجيا الشخصية وعلم النفس التطبيقي، هذا وقد برهنت العديد من الدراسات صدق وثبات نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على جميع الفئات العمرية ولكلا الجنسين، فضلا عن تعدد المجتمعات التي تمت فيها هذه الدراسات. (جبر،2012: 27).

كما أشار "ماكرى" و"جون" (1992) إلي أن نموذج العوامل الخمسة FFM للشخصية جيد بشكل جوهري في تمثيل بنية الشخصية، وهو يوفر لغة مشتركة لعلماء النفس من مختلف التوجهات، بالإضافة إلى قدرته على توضيح وتفسير نظريات الشخصية، وتوفير إطار واضح ومنظم للبحث، وكدليل لفهم قياس الأفراد، مما يشير إلى أهميته الكبيرة في مجالي التعليم والتحليل النفسي". (محمد، 2012: 148).

وقد أوردت "الزبيدي" صفاتا للعوامل الخمسة وهي:

- الأبعاد الخمسة هي طيف متصل الأبعاد وليست أنماطا، فإن الأفراد يتباينون على مساق ذلك الطيف، ويقع غالبية الأشخاص فيما بين نهايتها المتطرفة.
- تبقى ثابتة على مدى 45 عاما بعد سن الشباب المبكر.
- ويمكن أن تورث.
- شاملة لكل الحضارات ولا تتأثر بالتباين الثقافي.
- معرفة الشخص لموقعه على طيف الأبعاد العاملية ذات فائدة في اكتساب البصيرة، وتساعد على التحسن خلال العلاج (الشمالي، 2015: 59).

4- مقاييس نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

وقد أشار "علوان" 2012 إلى مجموعة من المقاييس التي تقيس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وهي:

أولا: قائمة الشخصية New Personality Inventory ويرمز له NEO-PL-R وهو من إعداد "كوستا وماكري" McCrae & Costa 1992 .

ثانيا : قائمة New five-factors inventory ويرمز له {New-ffl-5}.

وتعد قائمة "كوستا" و"ماكرى" أول أداة قياس موضوعية تهدف إلي قياس العوامل الأساسية للشخصية بواسطة مجموعة من البنود تتكون من 60 بندا، تم استخراجها من خلال تحليل عاملي لمجموعة من الاستخبارات الشخصية، وتتميز هذه القائمة عن القوائم الأخرى التي تستهدف قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في إن الأخيرة اعتمدت أساسا على منهج للمفردات اللغوية المشتقة من معاجم اللغة، في حين اعتمدت هذه القائمة على منهج الاستخبارات التي تعتمد على عبارات في قياسها، ومقاييس {5-New-ffl}. مرتبطة بشكل كبير بمقاييس NEO-PL-R

ثالثا : مقياس العوامل الكبرى : Marters The Big Factors

تم وضع هذا المقياس من طرف "جولدبيرج" Golberg عام 1992 حيث يتكون من 100 بند، ولكل عامل من العوامل الخمسة 20 بندا ويعتمد المقياس على منهج المفردات اللغوية المشتقة من معاجم اللغة.

رابعا : هناك عدد من المقاييس التي تقيس العوامل الخمسة الكبرى ومن بينها:

- مقياس العوامل الخمسة الكبرى ABC من إعداد Rad & Hofstee، Hendricks.
- مقياس العوامل الخمسة الكبرى AB5C من إعداد Raad &Hofsteee، Hendricks.
- مقياس العوامل الخمسة الكبرى لـ Capara& Barbaranelli.
- قائمة الشخصية الهرمي للأطفال لـ Fruty & Mervielde.
- مقياس مقابلة المهيكلة لنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد Widiger &Trull.
- التقويم غير الحرفي للشخصية بإستخدام F-NPQ و Ashotn J NPQ & Bounonen.
- القائمة العالمية للشخصية لـ Robie Schmit & Kihm.
- أنموذج نورمان للعوامل الخمسة الكبرى Big Five، Norman 1963.
- مقياس بيجمان PACL Bigman، 1990.

- مقياس جون John 1990.
- استبيان العوامل الخمسة الكبرى BFI لكل من Cattell& Donahoo John 1990.
- مقياس جولدبيرج IAS–BS 1999،Big Five Interpersonal Adjective Scale.
- قائمة بيوشان Buchanan،2001.
- إستبيان سمات الشخصية لـ Tsaousis (ذيب و علوان ، 2012: 492–493)

5- نقد نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

بالرغم من الايجابيات والمزايا التي تتميز بها نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، إلا أنه قد وجهت لها بعض الانتقادات والملاحظات، حيث يرى بعض علماء الشخصية أن هذا النموذج ليس نظرية متكاملة (John& McCrae 1992:189). ويعتبر كل من "كاتل" و"إيزنك" من أبرز المعارضين لنموذج العوامل الخمسة الكبرى، إذ يصر "كاتل" على وجود أبعاد أساسية للشخصية أكثر بكثير من الأبعاد الخمسة الكبرى، في حين يؤكد "ايزنك" على أن تلك العوامل الخمسة كثيرة في عددها وبالتالي لا بد من تقليصها إلي عدد أقل من الأبعاد.(عبد الخالق والانصاري، 1996: 18).

وقد أثار "بلوك" BLOCK 1995 مجموعة من الانتقادات منها: حدود طريقة تحليل العوامل الخمسة وتجاهلها للعوامل السيكولوجية في تطوير نموذج العوامل الخمسة الجديدة، ونقص التحكم فيها كتحيز الاستجابة في استبيانات الذات.

كما أشارت بعض الدراسات إلي أن هناك العديد من السمات المستقلة تماما عن العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، ولم يتضمنها هذا النموذج، وأثبتت دراسة (Ashton & Paunounen, 2000) بعد تحليل نتائج "جولدبيرج" Golberg وجود عوامل سلوكية غير مدرجة ضمن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ويضاف إلي ذلك ما يشير إليه النقاد من خطورة التقليل من تنوع وتعقيد شخصية الفرد، حيث لا يمكن لقائمة من خمسة عوامل أو أكثر أن تستوعب كل تعقيدات الشخصية، والاحاطة بكل مسالكها، وبالتالي تجسد ديناميتها وتعقدها. ويرى (Darek Dawda (1997 أن مصطلح الشخصية أوسع بكثير مما يروج له المؤيدون لنموذج العوامل الخمسة، فنظرية السمات بصورة عامة ونموذج العوامل الخمسة الكبرى بصورة خاصة لها مكان محدود في بحوث ونظريات الشخصية، وأن فائدته هذا النموذج محدودة

لوصف الفروق الفردية في الخصائص الشاملة لبناء الشخصية أو التنبؤ بالسلوك، وأن مثل النموذج يعالج بصورة طفيفة التنظيم الدينامي لخصائص الشخصية، ونتيجة لذلك فإن نموذج العوامل الخمس له فائدة محدودة في المجال الإكلينيكي، حيث من الضروري إجراء تقييم شامل للفرد من حيث الشخصية والوضع الاجتماعي.

ترى حنان الفايز (2007)أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يعد من أكثر الأنظمة وصفا وشمولية للشخصية الإنسانية مقارنة بالأنظمة الأخرى، مثل نظم الستة عشر عاملا والثلاثة عشر عاملا والثلاثة عوامل والأربعة عوامل والستة عوامل والسبعة عوامل. يعتمد هذا النموذج على تراث ممتد عبر مدة زمنية طويلة، حيث بدأت الدراسات المتعلقة به منذ عام 1949 وحتى الوقت الحالي. يتميز هذا النموذج بكونه نظاما يمكن تكراره بالرغم من اختلاف طرق القياس وتغير العينات والحضارات.(كاتبة، 2019: 44-45)

– يمكن تلخيص النقد الموجه لنظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على النحو التالي:

النقص في التكامل النظري: يرى بعض العلماء أن نموذج العوامل الخمسة ليس نظرية متكاملة للشخصية، حيث يعتبرون أن هناك أبعادًا أخرى أكثر أهمية يجب أخذها في اعتبارها في دراسة الشخصية.

– التحفظ على عدد الأبعاد: معارضون مثل كاتل و"إيزنك" يعتبرون أن هناك أبعادًا أكثر بكثير من الخمسة يجب أخذها في اعتبارها. كاتل يشدد على وجود أبعاد أساسية أكثر، فيما يؤكد "إيزنك" على ضرورة تقليص العدد لتحليل الشخصية بشكل أفضل.

– التحليل الاحصائي وسوء استخدامه: تم انتقاد طريقة تحليل العوامل الاحصائية التي تم استخدامها في تطوير نموذج العوامل الخمسة، واعتبر بعض النقاد أنها قد حدثت بشكل غير دقيق، مما يثير شكوكًا حول صحة النتائج.

– تجاهل سمات مستقلة: بعض الدراسات أظهرت وجود سمات شخصية مستقلة تمامًا عن العوامل الخمسة الكبرى، مما يشير إلى أن النموذج لا يغطي كل جوانب الشخصية بشكل كامل.

– القلق من الإقلال من تعقيد الشخصية: يعتبر بعض النقاد أن الاعتماد على قائمة من خمسة عوامل قد يقلل من تعقيد وتنوع الشخصية، وبالتالي، قد لا يكون النموذج كافيًا لفهم الشخصية بكل تفاصيلها وتعقيداتها.

– التحديات الإكلينيكية: يُشكك البعض في قيمة نموذج العوامل الخمسة في المجال الإكلينيكي، حيث يعتبرون أنه لا يغطي بشكل كامل تنوع الخصائص الشاملة للشخصية وقد لا يكون فعّالًا في التنبؤ بالسلوك الفردي.

على الرغم من هذه الانتقادات، يظل البعض يروج لفائدة نموذج العوامل الخمسة الكبرى، معتبرين إياه من أكثر الأنظمة شمولية وقابلة للتكرار في دراسة الشخصية.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل نستنتج أن الشخصية من المفاهيم التي لها أهمية بالغة في حياة الإنسان، باعتبارها وحدة متكاملة تنتج من تفاعل عدة سمات جسمية ونفسية تحدد أسلوب تعامل الفرد مع مكونات بيئته فمن خلالها يمكننا معرفة مواطن القوة والضعف بالشخصية، وطرق استجابتها وتحديدها لأهدافها، وفي هذا الصدد إن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يعتبر بمثابة مقياس عالمي، له أهمية كبيرة

وفائدة، فمن خلاله يتم وصف الشخصية من خلال خمسة عوامل رئيسية تندرج تحتها مجموعة من السمات الخاصة والمتميزة، اذ يعد نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية أحد أهم التصنيفات في وقتنا الحاضر، وهذه الأهمية تكمن في إمكانيته على وصف الشخصية الإنسانية بشكل ملائم، فضلا عن نموذج قابل للتصنيف وله القدرة على التنبؤ بالنتائج التجريبية بمستوى عال من الثبات ويتصف بالشمولية من حيث اعتماده على دراسات كثيرة أجريت عبر حضارات متعددة ومواقف مختلفة ، كما تتجلى أهميته في قدرته على التنبؤ بالسلوك عموما.

II. التعلم الذاتي

تمهيد.

II.التعليم الذاتي

تمهيد:

إن هدف التربية لا يعني تزويد المتعلمين بالمعلومات والحقائق وإنما إكسابهم مهارات التعلم المستمر، ليكونوا قادرين على متابعة عملية التعلم بعد انتهاء فترة دراستهم في المدرسة النظامية، بحيث يكون المتعلم قادرا على المساهمة في تحديد أهدافه، والقيام بالنشاط التعليمي اللازم لتحقيق هذه الأهداف.

حيث شهد العالم تطورات وتغيرات في شتى مجالات الحياة من بينها قطاع التربية والتعليم، والذي أصبح لا يقتصر على المعلم كمحور أساسي للعملية التعليمية التعلمية، بل أصبح ينظر للمتعلم على أنه الأساس في هذه العملية من خلال اعتماده على نفسه في البحث عن مصادر المعلومات سعيا لاكتساب المعارف، المهارات والخبرات المختلفة، وكذا تطوير جميع جوانب شخصيته عن طريق عملية تعلمه والتي يطلق عليها بالتعلم الذاتي.

لذا سنحاول التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التعلم الذاتي، أهم الخصائص المتعلقة بالتعلم الذاتي، أهداف التعلم الذاتي، مبادئ التعلم الذاتي وأهم النظريات التي تطرقت لموضوع التعلم الذاتي، وفي الأخير سنتطرق إلى أهم أساليب التعلم الذاتي.

1- تعريف التعلم:

تتباين وجهات النظر الباحثين في مجالات التربية وعلم النفس حول تعريف التعلم وتحديد معناه إلا أنهم يتفقون على أن التعلم هو العملية التي يستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد والذي ينجم عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة.

يعرف جيلفورد التعلم بأنه: " تعديل في السلوك ينشأ نتيجة الاستثارة، ومن ناحية أخرى يرى "**أبو حطب وصادق**" (1996): بأنه تغير شبه دائم في الأداء يحدث نتيجة الظروف الخبرة والممارسة.

ويعرف جيتس Gates بأنه: "تعديل في السلوك لمواجهة متطلبات البيئة".

وبحسب "**فاخر عاقل**" فيعرفه على أنه اكتساب مهارات تمكن الفرد من تحقق الغايات واشباع الدوافع (أمل ، 2007،ص 100). إذن فالتعلم عملية نشطة لاكتساب المعرفة والتمكن من تطبيقها في المواقف المستقبلية. (السيد، 2007: 44).

للتعلم تعريفات مختلفة ولكن أكثرها شيوعا هو أن: "التعلم تغير شبه دائم في سلوك الكائن الحي نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب" (الداهري، 2011: 103).

يتم وصف **التعلم في مجال علم النفس** على أنه: " تغيير أو تعديل في السلوك أو الخبرة أو الأداء نتيجة لإجراء الفرد لنشاط معين مثل التدريب أو التكرار. تُعتبر أمثلة واضحة على عمليات التعلم تعلم ركوب الدراجات واكتساب المهارات السياحية وتقنيات الحياكة والتفصيل". (العيسوي، 2011: 9).

من خلال التعريفات المقدمة والاستنتاجات الممكنة:

تعدد التعاريف: يظهر أن هناك تعددًا في التعاريف للتعلم، حيث يختلف تحديد مفهومه بين الباحثين في ميادين التربية وعلم النفس. ومع ذلك، يوجد توافق على أن التعلم يمثل عملية تغير في سلوك الفرد ناتجة عن تفاعله مع البيئة أو التدريب أو الخبرة.

-التغير في السلوك: جميع التعاريف تشير إلى أن التعلم يتسبب في تغير شبه دائم في سلوك الفرد. يمكن أن يكون هذا التغير نتيجة للاستثارة، الظروف الخبرة، الممارسة، أو التدريب.

- التعلم كعملية نشطة: تبرز بعض التعاريف أن التعلم هو عملية نشطة للاكتساب والاحتفاظ بالمعرفة، حيث يتفاعل الفرد مع البيئة ويسعى لتحقيق أهدافه من خلال التعلم.

– الهدف في عملية التعلم: يتضح من المثال المقدم حول تعلم لعبة كرة القدم أن وجود هدف واضح يلعب دورًا هامًا في عملية التعلم. الهدف يحفز المتعلم على مواصلة المحاولات والممارسة، وقد يؤدي إلى تعلم مهارات غير متوقعة في نهاية المطاف.

– التكيف مع المتطلبات: يعكس تعريف فاخر عاقل أن التعلم هو تعديل في السلوك لمواجهة متطلبات البيئة. هذا يشير إلى أهمية قدرة الفرد على التكيف وتحسين أدائه استنادًا إلى التجارب والممارسة.

– التفاعل مع البيئة: يتأكد التعريف من أن التفاعل مع البيئة يلعب دورًا مهمًا في عملية التعلم، سواء كان ذلك من خلال التجارب الشخصية أو التدريب والتعليم.

2- تعريف التعلم الذاتي:

هناك مجموعة من التعاريف التي تناولت التعلم الذاتي منها ما يلي:

– ويعرفه كل من "**عماد الزغلول**" و"**عقله شاكر**": "بأنه العملية التي يقوم المتعلم من خلالها باكتساب المعارف والخبرات بنفسه، إذ يقع عليه الدور الأكبر في عملية التعلم، حيث يتفاعل مباشرة مع المواقف المختلفة لاكتساب الخبرات والمعارف، وتطوير القدرات. وبهذا المنظور فإن المتعلم هو المحور الرئيسي الذي يتحكم بمتغيرات وظروف التعلم المختلفة حسب سرعته الخاصة بما يتلاءم وإمكاناته وقدراته. (الزغلول وشاكر، 2007: 219)

– وقد اعتبر "**السنبل عبد العزيز**" (1987) التعلم الذاتي بأنه أسلوب يستخدم للتعبير عن كافة النشاطات والأساليب التربوية الحديثة، التي تمكن الفرد من اكتساب مهارات التعليم المستمر، وليتعلم كيف يتعلم. (السنبل، 1987: 208)

– **ويورد "جامل عبد الرحمن"** في كتابه "الكفايات التعليمية في القياس والتقويم و اكتسابها بالتعلم الذاتي" نقلا عن "عزيز حنا" الذي يرى بأن عملية التعلم الذاتي هي عملية مقصودة يهدف فيها المتعلم لاكتساب مجموعة محددة من المعارف، والمفاهيم، والاتجاهات، والمهارات بنفسه، وذلك باستخدام أو استفادة من التطبيقات التكنولوجية، مثل الكتب البرمجية ووسائل التعليم والتقنيات المتنوعة.(جامل، 1998: 11)

– ويرى "**خليل السعادات**": أن أهمية التعلم الذاتي هي قدرة الشخص على الاعتماد على نفسه في حل المشكلات واتخاذ القرارات باستقلالية، وتنمية حب التعلم. إن التعلم الذاتي يعتمد على نشاط الفرد ورغبته في اكتساب المعرفة وفق قدراته ومهارته، حيث يحدد الشخص أهدافه ويختار الطرق المناسبة لتحقيقها، كما

يقوم بتقييم نتائج جهوده بنفسه. هذه العملية المستمرة ضرورية في ظل الظروف الحديثة، ويتميز التعلم الذاتي عن الطرق التقليدية بملائمته لجميع فئات الطلاب بمختلف مستوياتهم الدراسية والتحفيز يكون وفق القدرة الشخصية. (السعادات،2005: 579)

– أورد "**النجدي**" تعريفا "**لبيشوب**" (1971): " يُعد الأسلوب الذي يتخذه المتعلم بنفسه في استكشاف مختلف السياقات التعليمية لاكتساب المعرفة والمهارات، حيث يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية. ويتفاعل المتعلم مع بيئة تحتوي على تجارب تعليمية متنوعة تلبي تشبع احتياجاته.

(النجدي وآخرون، 2003: 219)

استنادًا إلى التعاريف السابقة ، يمكن تلخيص هذه التعاريف كما يلي:

– يتبادر من النقاش السابق أن التعلم الذاتي يشكل نشاطًا يعتمد على مبادرة المتعلم الشخصية في تحديد احتياجاته التعليمية، ووضع أهدافه واختيار مصادر المعرفة، بالإضافة إلى تحديد خطة مناسبة لمهاراته وقدراته. يعتمد المتعلم على تقييم نتائج عملية التعلم واختيار وسائل تعليم مناسبة، بما في ذلك التكنولوجيا التعليمية والكتب المبرمجة ووسائل التعليم المتنوعة.

– ترتكز عملية التعلم على المتعلم نفسه، حيث يكتسب المعارف والخبرات والمهارات والقيم بشكل مباشر. يتفاعل المتعلم مع مختلف السياقات التعليمية ويكون هو الرئيس الذي يتحكم في متغيراتها وظروفها. يتمكن المتعلم في هذا النظام من دراسة اختياره دون قيود زمانية أو مكانية، ويمكن أن يتم الإشراف على تعلمه بواسطة مدرب أو بدونه.

– يتيح هذا النمط التعليمي للمتعلم اكتساب مهارات التعلم المستمر، ويشجع على تطوير حب التعلم الدائم، المتعلم يحدد أهدافه ويختار الوسائل المناسبة لتحقيقها، ويقيم نتائج تعلمه بشكل ذاتي. يتحكم المتعلم في تجربته التعليمية، مهيأ مواقف تعليمية تتلاءم مع قدراته وميوله، ويتحكم في مدى وسرعة استمراره في التعلم وتقدمه الشخصي والثقافي.

3 – نظريات التعلم الذاتي:

يعتمد التعلم الذاتي على أساس نظري غير منسجم، بل إنه يتكون من مبادئ واتجاهات مستمدة من نظريات نفسية متنوعة. وقد أثرت هذه النظريات بشكل جماعي على تطوير وتشكيل ممارسات التعلم الذاتي. ومن بين هذه النظريات نجد:

1- الاتجاه السلوكي: نظرية ثورندايك" تعتبر واحدة من أوائل النظريات النفسية التي أبرزت أهمية النشاط الذاتي. تسلط هذه النظرية الضوء على دور المتعلم بصفته فاعل إيجابي في عمليات التعلم والتعليم.(بن زهرة، 2015: 49). وذلك من خلال مجموعة من المبادئ والمفاهيم النفسية والتربوية منها : الثواب التعزيز، التغذية الراجعة أهمية التعرف على استعدادات المتعلم واحتياجاته قبل التعلم وإثنائه (مسعودي، 2010: 73-74)، إذ يشير إلى أهمية التعلم الذاتي للمتعلم، مؤكدا أنه ينبغي له أن يتبنى دوراً فعالا ونشطاً في عملية التعلم من خلال تنفيذ مجموعة من الإجراءات والمبادئ التي تعزز وتشجع المتعلم على التعلم الذاتي. "سكنر" يؤمن بأن الاهتمام بالتنوع الفردي بين المتعلمين يكمن في ضبط البيئة التعليمية بعناية، ويقترح ذلك من خلال التخطيط المناسب للمناهج التعليمية. قام "سكنر" بتطبيق نظريته في تقنية التعلم الذاتي المبرمج التي انتشرت في الستينيات والسبعينيات، وعادت بصور متنوعة مثل التعلم الذاتي عبر الحاسوب. (الأحمد، د.س، د.ص)

2- الاتجاه الإنساني: جاء هذا الاتجاه لتأكيد ضرورة تعلم المتعلم بنفسه دون قيود وأن له الحرية ليختار ما يريد تعلمه، وكذا لاكتشاف أهم خصائصه وميزاته التي تساعده على التعلم الذاتي وتحقيق الذات، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه وعلى رأسهم روجرز ضرورة تمركز العملية التربوية حول المتعلم من حيث هو محورها". (بن زهرة ، 2015: 50)

وبناءً على ذلك، يعتبر هدف التربية هو تكوين شخصية الفرد بشكل شامل وهو ما أكده "جون مان" ؛ إذ أنه يرى . من الصعب تعلم شيء إلا إذا كان لا يلبي حاجة أو رغبة المتعلم، وكما ذهب " ماسلو " Maslow " إلى أن تنمية الأفراد لأنفسهم وذواتهم هي الوظيفة الأساسية للتربية وهو ما أكده فردنر Fardener" . (مسعودي، 2010: 76)؛ حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن لكل القدرة على اكتساب المعرفة والتجارب جديدة للوصول إلى أهداف محددة من خلال الذات.

3- الاتجاه المعرفي: جاءت نظرية " بياجيه " piaget " لتؤكد وجوب إتاحة فرص التعلم المستقل لكل تلميذ، وأن يتعامل مع الموضوعات التي يختارها من بين البدائل التي تتوافر له بما يتلاءم وميوله واهتماماته. (فرج، 2007: 281) بمعنى أن تمكين التلميذ من بناء معارفه بنفسه تماشيا مع قدراته وإمكاناته وكذلك خصائصه مما يعزز نمو هياكل معرفية وعقلية قوية.

ويرى "برونر" أن التعلم الحاصل عن طريق الاستكشاف الموجه ذاتيا يعتبر تعلم ذا معنى، بحيث يقوم هذا الاتجاه على عدة مبادئ هي:

– إشباع احتياجات الفرد التعليمية ومراعاة اهتماماته.

– تشجيع المتعلم في اكتشاف المفاهيم والمبادئ بنفسه.

– مواجهة المتعلم بمشكلة ما واستثارته على حلها بنفسه.

– نشاط المتعلم وإيجابيات حيث يكون نشيطا دائم السعي للوصول إلى المعرفة بنفسه.

(فرج، 2007: 281)

بناءً على النظريات المقدمة حول التعلم الذاتي، يمكن استخلاص الاستنتاج التالي:

– يظهر أن التعلم الذاتي يجعل المتعلم محورًا أساسيًا في عملية التعلم، مما يتيح له بناء معرفته وتطوير مهاراته بنفسه وفقًا لإمكانياته الشخصية.

– يبرز الاتجاه السلوكي أهمية التعلم الذاتي، مع تطوير أساليب مثل التعلم المبرمج لتعزيز استجابة المتعلم وحثه على الاستمرار في عملية التعلم.

– يؤكد الاتجاه الإنساني على ضرورة تمكين المتعلم لينمي نفسه وشخصيته من خلال اكتساب المعرفة وتطوير قدراته الشخصية.

– تشير النظرية المعرفية لـ "بياجيه" إلى أهمية تمكين المتعلم لبناء تعلماته بمفرده، مما يجعله في حالة نشاط دائم ويمكنه من الوصول إلى المعرفة وحل المشكلات بشكل ذاتي.

وفي المقارنة بين هذه النظريات، يظهر أنها تعزز فهمًا متكاملًا للتعلم الذاتي، حيث تركز كل منها على جانب معين في هذه العملية، ورغم اختلافها إلا أن توحيدها يسهم في إثراء وتطوير التعلم الذاتي، يتضح أن هذا التعدد والتنوع في النظريات قد ساهم بشكل كبير في تطوير فهمنا للتعلم الذاتي، مما يبرز أهميته في المؤسسات التربوية، وخاصة في مجال التعليم العالي، حيث يسعى إلى التقدم والتطوير بمواكبة اتجاهات العصر.

4- أهمية التعلم الذاتي:

تتضح أهمية التعلم الذاتي من خلال النقاط التالية والتي أشار لها "مرعي والحيلة" (1998):

- للتعلم الذاتي مكانة بارزة لدى علماء النفس والتربية باعتباره أسلوب الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم ما يتناسب مع قدراته الذاتية في التعلم بالاعتماد على دافعيته.
- يمكن المتعلم من لعب دور إيجابي ونشيط في عملية التعلم.

- يزود التعلم الذاتي المتعلمين بالمهارات الأساسية التي تمكنهم من متابعة تعليمهم بصورة مستقلة مدى الحياة.
- إعداد الطلبة للمستقبل وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.
- تدريب الطلبة على عملية حل المشكلات وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.
- يشهد العالم تحولات متسارعة لا تستوعبها نظم التعلم وطرائقها، وهنا يحتم وجود استراتيجية تمكن المتعلم من الاعتماد على نفسه لتلقي المعلومات والمعرفة. (القضاة، الترتوري، 2006: 226)

يمكننا استنتاج أهمية التعلم الذاتي من خلال عدة نقاط:

1. يتيح التعلم الذاتي لكل فرد تخصيص عملية التعلم وفقًا لقدراته وسرعته الشخصية، مما يجعل العملية أكثر فعالية.
2. يساعد التعلم الذاتي الأفراد على اكتساب المهارات الأساسية والاستمرار في تعلمها على مر الحياة.
3. يعزز التعلم الذاتي الدافع والنشاط في عملية التعلم، مما يجعل المتعلم يتحمل دورًا إيجابيًا ونشطًا.
4. يعد التعلم الذاتي استراتيجية مهمة في التحضير للمستقبل، حيث يتعود الأفراد على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.
5. يمكن أن يسهم التعلم الذاتي في تطوير مهارات حل المشكلات وتوفير بيئة ملائمة للإبداع.

في ظل التحولات السريعة في العالم، يصبح التعلم الذاتي ضروريًا لتلبية احتياجات المتعلمين والتكيف مع التطورات الحديثة في المعرفة والتكنولوجيا.

من خلال النظر إلى المحتوى السابق، يظهر لنا أن أهمية الاهتمام بعملية التعلم الذاتي تكمن في التركيز أولاً على المتعلم نفسه، من خلال تأهيله لمواجهة تحديات الحياة وربط مفهوم التعلم بالواقع اليومي. يسعى هذا النهج إلى تنمية المسؤولية الشخصية وتنمية مهارات حل المشكلات لدى الفرد لمواجهة المستقبل بكل ثقة. يتناول أيضًا كيفية استفادة المتعلم من قدراته حتى إذا كانت بسيطة، إذ يمكن تحويلها وتطويرها بشكل يجعلها أكثر فعالية. وفي إبراز الجانب الأخير، يظهر أن التعلم الذاتي يُعَدّ عملية مستمرة ومستمرة طوال حياة الفرد، مما يعزز أهميته في تطوير مستمر للمهارات والمعرفة.

5- أهداف التعلم الذاتي:

الهدف الأساسي للتعليم الرسمي يكمن في مساعدة الفرد على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، بحيث يصبح قادرًا على تطوير قدراته الشخصية باستقلالية. يتجاوز هذا الهدف الاعتماد الكامل على المدارس

والمعلمين، حيث تشير الاتجاهات التربوية الحديثة إلى أن أنصار فلسفة التعلم الذاتي يؤكدون على أهمية بداية عملية التعلم من خلال مساعدة الفرد في تطوير قدراته الشخصية بشكل صحيح. يُعد هذا النهج أساسًا لتحقيق النجاح الدائم في الحياة، خاصةً عندما يبني الفرد مسار تعلمه بناءً على ملامح شخصيته الفردية. (الفرجاني، أبو سل،2006: 201)

وعلى العموم يمكن تحديد أهداف التعلم الذاتي من خلال النقاط التالية:

– تلبية حاجات المتعلمين في حرية اتخاذ القرار، واختيار طرق التعلم، بالاعتماد على النفس والاستقلالية.

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من جهة، وحتى في ذات المتعلم من جهة أخرى.

– صياغة النواتج التعليمية المطلوبة في شكل أهداف سلوكية، تشتمل على أنماط تظهر في السلوك، في المجال المعرفي والانفعالي، والنفس حركي.

– التوظيف الفعال لمصادر التعلم، عند الضرورة. (فرج،2007: 283)

– تحسين مفهوم الذات لكل متعلم، نتيجة لتوفر مجموعة من البدائل والأنشطة التعليمية الملائمة له.

– تنمية الدافعية الذاتية للمتعلم نحو التعلم، وكذا تدعيم فكرة التعليم المستمر والتأكيد عليه.

(سريا،2007: 37)

من خلال الاهداف السابقة يمكننا القول:

– تعزيز الاستقلالية وحرية الاختيار: يعتبر تعزيز حرية اتخاذ القرار واختيار الأساليب التعلمية من قبل المتعلم أحد الأهداف الرئيسية. ذلك يساعد في تطوير مهارات التعلم الذاتي ويسهم في بناء قدرات الفرد على تحديد مساراته التعليمية بحرية.

– تحقيق أهداف سلوكية: يتضح أن التعلم الذاتي يستهدف صياغة أهداف سلوكية تتجلى في سلوك المتعلم في المجال المعرفي، الانفعالي، والنفسي الحركي. هذا يشجع على تحقيق نتائج تعلم ملموسة وملحوظة.

– استخدام مصادر التعلم بفعالية: يشدد على أهمية توفير مصادر تعلم متنوعة وفعالة، مما يساعد المتعلم على استخدامها بشكل ذكي وفي السياقات الملائمة. هذا يعزز قدرته على تحديد مساره التعليمي وفقًا لاحتياجاته الشخصية.

– تعزيز مفهوم الذات والدافعية: يتعزز مفهوم الذات لدى المتعلم من خلال توفير بدائل وأنشطة تعلم ملائمة له، مما يعزز التحسين الشخصي وتطوير الهوية التعليمية. كما يسهم في تعزيز الدافعية الذاتية نحو عملية التعلم وتعزيز الضبط الداخلي.

– تعزيز مفهوم التعليم المستمر: يؤكد على أهمية فكرة التعليم المستمر والسعي المستمر نحو التعلم وتطوير المهارات. ذلك يسهم في تحقيق النجاح الدائم في الحياة ويعزز روح التحديث والتطوير الشخصي.

6- خصائص التعلم الذاتي:

في الأوساط التربوية، يتفق العديد على أن التعلم يهدف يعزز لدى المتعلمين المهارات والاتجاهات اللازمة لإحراز النجاح. وتشير التفسيرات الحديثة للتعلم أن المتعلمين هم باحثون ذاتيون عن المعلومات، الأمر الذي يجعل التعلم الذاتي عملية بنائية نشطة يقودها المتعلم نفسه. ويشمل هذا التعلم تحديد الأهداف ووضع الخطط وإدارة معارفهم ودوافعهم وأفعالهم بشكل مستقل.(رشوان، 2006: 06)، من أجل الوصول إلى الأهداف التعليمية المحددة من قبل. لذا فإن للتعلم الذاتي مجموعة من الخصائص، تجعله متفردا سواء من ناحية طرق واستراتيجيات التعليم، بالنسبة للمتعلم، باعتباره مركز العملية التعليمية التعلمية، أو بالنسبة للمعلم، وفيما يلي دور كلا منهما في ظل هذا النمط من التعلم.

1) بالنسبة للمتعلم: يسمح التعلم الذاتي ضمان نوعية جيدة من التعليم، من خلال احتياجات المتعلم وقدراته وإمكانياته العقلية، والنفسية، وكذا الرقي بالقدرات التعليمية الفردية، وإلى "تطوير النزعة الاستقلالية في التفكير، وكذا الحكم في مختلف المواقف التعليمية".(شحاتة،2001: 16)

ومن أهم الأدوار الملقاة على عاتق المتعلم في هذا النمط من التعلم ما يلي:

– *النشاط الذاتي للمتعلم:* لضمان جودة عملية التعلم، يجب أن يكون المتعلم نشطًا وإيجابيًا، إذ كشفت العديد من الأبحاث التربوية على أن التعلم الذاتي، من خلال نشاط المتعلم، يُعَدُّ واحدًا من أفضل أنواع التعليم التي تعتمد على عملية التعلم، لا سيما وأنه يعتمد على إيجابية وتفاعل المتعلم مع مواقف التعلم.

(شمي وسامح،2007: 192)

– *محور فعال في التعلم:* إذا أورد كل من "بيجر" و"هنت" في كتابها "الأسس النفسية للتربية" 1962

(عيسان وأخرون،2007: 130) "أننا نتعلم بطريقة أفضل، إذا اشتركنا إيجابيا، في تحديد الأهداف المنهجية للتعليم، ومارسنا التعليم بالطريقة التي تناسبنا، وتوافرت لدينا الفرص الدراسية، وأدرك كل الأفراد هنا أن ما

يتعلمه له فائدة مباشرة لحياتنا ومهنتنا." ومن أجل الوصول إلى ذلك، لابد للمتعلم أن يسعى إلى تشخيص الدقيق للموقف التعليمي، واختيار التعلم المناسب لمعالجة المشكلات المطروحة، وكذا الدافعية للاندماج في الموقف التعليمي، حتى يحقق الهدف. (جابر،1993: 308)

– *الدافعية الذاتية للتعلم* : إن أداء الفرد وقيامه بمطالب معينة مرهون بنوعية الدافعية لديه، كما أن سبب اختلاف سلوك الأفراد من الناحية الكمية والكيفية في الموقف الواحد، وفي المواقف المختلفة يتجه دائما إلى موضوع الدافعية.(رشاد،1994: 105) وهنا فإن التعلم الذاتي يعمل على تشجيع المتعلمين، وتحفيزهم أثناء عملية التعلم. وكما أن الدافعية لدى المتعلمين، تزداد وتتعمق من خلال الثقة بالذات والتمتع بالاستقلالية، ومن خلال خبرات التغذية الراجعة، وكذا تعزيز ما يتلقونه أثناء عملية التعلم. (الزغول،2007: 227)

ولقد حدد "أحمد المغربي" أدوار المتعلم ذاتيا، في أربعة وظائف أساسية: (شمي وسامح، 2007: 193)

1- **المسؤولية:** وذلك في وضع الأهداف والحاجات والاستراتيجيات، وكذا الأساليب المناسبة، إلى جانب المسؤولية في مراجعة استراتيجيات التعلم، وكذا اتخاذ القرارات، وفي الأخير تحديد الوسائل المساعدة.

2- **مغامرة الاختيار:** وذلك في اختيار العوامل الملائمة للدافعية الخارجية، إلى جانب تحديد البدائل، وكذا اتخاذ مواقف فعالة ونشطة، وفي الأخير انتقاء المواد المناسبة.

3- **الحرية:** وهي العمل بدون إشراف المعلم، أو اعتباره الملاذ الأخير، خاصة عند ظهور مشكلة ما، وكما قد يفهم من الحرية، الحرية في اختيار المواد المفروضة عليه، وأخيرا الحرية في: ماذا؟ ومتى ؟ وكيف يمارس عملية التعلم.

4- **القدرات الأصيلة:** والتي تتجسد في تطوير المهارات، وكذا تعزيز التمكن، والتطوير الذاتي، وكذلك تقييم وتقويم عملية التعلم.

2) بالنسبة للمعلم: الانتقال من نظام التعلم التقليدي، الذي يعتبر المعلم فيه محور العملية التعليمية، إلى نظام التعلم الذاتي الذي يقوم على مبدأ مراعاة الاختلافات الفردية بين المتعلمين، يستدعي بالضرورة تحولا جذريا في أدوار و وظائف المعلم، ومن بين هذه الأدوار ما يلي:

- **باحث:** وهذا الدور يأتي في مقدمة الأدوار الخاصة بالمعلم، إذ ينبغي عليه أن يسعى جاهدا للبحث عن كل ما هو جديد بالموضوع الذي يقدمه لطلابه.

- **مرشد ومسير لعملية التعليمية:** وذلك من خلال التعرف على ميول المتعلمين، وقدراتهم واتجاهاتهم، والعمل على تطويرها، سواء من خلال الملاحظة المباشرة، أو بالاعتماد على اختبارات ومقاييس تقييميه، وبنائية وختامية، بهدف التعرف على الخصائص النفسية للطلبة.
- **دور المحفز على توليد المعرفة والإبداع:** فهو يحث الطلاب على استخدام الوسائل التقنية، وابتكار والتحكم بالبرامج التعليمية التي يحتاجونها، ويتيح لهم طرح وجهات نظرهم.

(قنديل،2006: 147)

- **مصمم للخبرات التعليمية:** يقوم المعلم بتصميم النشاطات التعليمية، التي يقدمها لطلابه إلى جانب تصميم البيئة التعليمية، بما يتناسب مع اهتمامات طلبته. (زيتون، 2003: 138)
- **رائد اجتماعي:** ومعنى ذلك، أنه يستطيع أن يرصد مواطن الاتصال والتفاعل بين المدرسة كمؤسسة تربوية، وكذا المجتمع أو البيئة المحيطة بالمتعلم. وكما يعمل على إثارة دوافع الطلبة، لاستخدام وتوظيف معطيات البيئة في المدرسة، وهو ما يمكنه من تحديد مصادر التعلم التي يمكن دمجها في مرحلة التنفيذ للمناهج الدراسية. (اللقاني،2001: 274)

نستنتج من الخصائص السابقة:

– نشاط المتعلم: يعتبر النشاط الذاتي للمتعلم جوهريًا في عملية التعلم الذاتي، هذا النشاط يعزز التفاعل الإيجابي مع مواقف التعلم ويسهم في جعل عملية التعلم أكثر فعالية.

– الدافعية الذاتية للتعلم: الدافعية الذاتية تلعب دورًا حيويًا في تحفيز المتعلمين وتعزيز إصرارهم على تحقيق الأهداف التعليمية. الثقة بالذات والاستقلالية تعززان هذه الدافعية.

أدوار المتعلم الذاتية:

❖ المسؤولية: تحفز المتعلم على تحديد أهدافه واختيار الاستراتيجيات الملائمة لتحقيقها.

– مغامرة الاختيار: تشجع المتعلم على اختيار العوامل والبدائل التي تتناسب مع دافعيته.

– الحرية: تسمح للمتعلم باتخاذ قراراته والعمل بدون إشراف مستمر، مما يعزز الاستقلالية.

– القدرات الأصيلة: تعكس تطوير مهارات المتعلم وتقويمه لعملية التعلم.

❖ أدوار المعلم في نظام التعلم الذاتي:

- الباحث: يجب على المعلم البحث المستمر عن أحدث الأساليب والمعلومات لتحسين جودة التدريس.
- مرشد ومسير: يساعد المعلم في فهم ميول وقدرات المتعلمين وتوجيههم نحو تحقيق أقصى إمكانياتهم.
- تحول الدور التقليدي للمعلم: يتطلب نظام التعلم الذاتي تحولًا في دور المعلم من كونه محور العملية التعليمية إلى كونه باحثًا ومرشدًا، يلتقط احتياجات واهتمامات المتعلمين بفعالية.

إن خصائص التعلم الذاتي، سواء كانت في سياق الأدوار الملقاة على عاتق المعلم أو المتعلم، تستهدف تحقيق المهام المعرفية والنفسية بشكل أفضل. يتمثل الهدف في تحفيز التفاعل الفعّال بين الطلاب والمعلمين، بهدف تحقيق مستوى الإتقان المحدد وفقًا للمعايير المحددة مسبقًا. يتم ذلك في إطار مسؤولية ذاتية للمتعلم، وذلك لضمان التحسين المستمر للأداء الأكاديمي والنفسي للفرد.

بشكل عام، يبرز التعلم الذاتي كنمط تعلم فعّال يؤكد على دور المتعلم كمحرك أساسي لعملية التعلم، ويشدد على أهمية النشاط الذاتي والدافعية لتحقيق نجاح وفاعلية في التحصيل العلمي.

7- مبادئ التعلم الذاتي:

1) كل متعلم يعد فريدا في سماته وخصائصه رغم تشابهه مع الآخرين لذا، فإن التعلم الذاتي يضع في الاعتبار الاختلافات الفردية التي تميز الأفراد ضمن مختلف الفئات العمرية والجنسين فيما يتعلق بعملية التعلُّم واكتساب المعرفة.

2) مراعاة السرعة الذاتية للتعلم، تتيح برامج التعلم الذاتي للطالب إمكانية التعلم تبعا لقدراته وسرعته الذاتية، إذ يتيح لهم الحرية والوقت الكافيين للانتقال خلال عمليات التعلم والاكتساب دون تدخل من قبل المعلم.

3) التفاعل الإيجابي بين المتعلم والموقف التعليمي، حيث يكفل التعلم الذاتي المشاركة الإيجابية للمتعلم خلال عملية التعلم، فهو مشارك فعال في هذه العملية من حيث التخطيط لها وتنفيذها وتحديد مصادرها وتقويم نتائجها.

4) يضمن التعلم الذاتي تنويع مصادر التعلم لتشمل الكتب والنشرات والمجلات والأفلام والمصادر التعلم الالكتروني.(الزغلول وشاكر 2007: 223)

5) يحقق التعلم الإتقاني، حيث يتيح التعلم الذاتي الفرصة للمتعلمين بالتحكم في مواقف التعلم وإخضاعه لإرادتهم وفق قدراتهم الشخصية، فالمتعلم لا ينتقل من موقف تعليمي إلا بعد تعلمه وإتقانه وتحقيق الأهداف السلوكية الخاصة به.

6) يؤكد التعلم الذاتي على أهمية التغذية الراجعة والتعزيز الفوري. حيث يتلقى المتعلمون معلومات لحظية عن تقدمهم وإتقانهم للمهام، مما يمنحهم وضوحًا بشأن نقاط قوتهم وضعفهم. بالإضافة إلى ذلك، يتم توفير الثناء الفوري لهم عند إحرازهم تقدمًا، مما يعزز دوافعهم ويقوي جهودهم التعليمية.

7) زيادة الدافعية الذاتية للمتعلم، حيث يعمل التعلم الذاتي على تحفيز المتعلمين أثناء عملية التعلم، فيجعلهم أكثر فاعلية وإيجابية مع المواقف التعليمية المختلفة، من خلال خبرات التغذية الراجعة والتعزيز التي يتلقونها أثناء عملية التعلم، وهذا ما يؤدي إلى زيادة عمليات التعلم المستمر.

8) التوجه الذاتي للمتعلم، حيث يشجع التعلم الذاتي المتعلم على التخطيط واتخاذ القرارات المناسبة حول مواقف التعلم وبالتالي اختيار طرائق التعلم والأنشطة التي تتلاءم مع إمكاناته وقدراته، مما ينمي الاستقلالية الذاتية لديه.

9) شمولية التقويم واستمراريته، حيث يعتمد التعلم الذاتي على جهود الفردية للمتعلمين، لذلك يتطلب مراجعة مستمرة ومتواصلة لعملية التعلم لديهم، حيث تنطوي على تقييم التقدم الذي يتم إحرازه في التعلم بالإضافة إلى تقييم طرائق التعلم ومصادره المختلفة. (الفتلاوي، 2004: 118-115)

من خلال المبادئ المذكورة حول التعلم الذاتي:

- يظهر أن هذه النهج يؤكد على تفرد المتعلمين ويعترف بتنوعهم الفردي فيما يتعلق بالقدرات والميول. يشدد التعلم الذاتي على الحاجة إلى مراعاة هذه الفروق وتقديم بيئة تعلم تتسم بالحرية والمرونة.
- تبرز أيضًا أهمية السرعة الذاتية في التعلم، حيث يتيح للفرد التقدم وفقًا لإيقاعه الشخصي دون الحاجة إلى الالتزام بجدول زمني محدد. هذا يسمح بتحقيق التعلم الإتقاني، حيث يمكن للمتعلمين أن يسيطروا ويتحكموا في تجاربهم التعليمية.
- التفاعل الإيجابي بين المتعلم والموقف التعليمي يبرز أهمية المشاركة الفعّالة للمتعلم في عملية التعلم. يشجع التعلم الذاتي على التفكير النشط والمشاركة البنّاءة، وهو ليس مجرد استقبال للمعلومات بل مشاركة فاعلة في تحديدها وتقييمها.

- تأكيد التنوع في مصادر التعلم يبرز أهمية إتاحة مجموعة واسعة من الموارد، بدءًا من الكتب والنشرات وحتى الوسائط الرقمية. هذا يعزز التعلم الشامل ويتيح للمتعلمين اختيار الوسائل التي تتناسب مع أسلوب تعلمهم.
- يشدد أيضًا على أهمية التغذية الراجعة والتعزيز الفوري، حيث يظهر التعلم الذاتي أن التقييم والتحفيز الفوريين يلعبان دورًا كبيرًا في تعزيز رغبة المتعلمين في استمرارية التعلم وتحسين أدائهم.

8- أساليب التعلم الذاتي:

أدى التطور التكنولوجي الحاصل في عصرنا إلى تنوع أساليب التعلم الذاتي وتعددها، لذا سوف نتطرق لأهم الأساليب المتبعة في هذا النوع من التعلم:

1- **التعلم المبرمج:**

يقوم على تقسيم المادة إلى خطوات صغيرة يدرسها المتعلم دراسة ذاتية ويحصل على تعزيز بعد كل خطوة لضمان تقدمه بنجاح". (أبو جادو، 2006: 186)

ويستخدم هذا المصطلح ليدل على تقنية جديدة في التعلم الذاتي، بحيث يضبط فيها المتعلم بواسطة برنامج تعليمي يقود المتعلم خطوة بخطوة للوصول إلى الأهداف السلوكية المرجوة من التعلم.

(عثمان، 2005: 88)، بمعنى أن هذا الأسلوب يركز على التدرج في بناء الخبرات والمعارف من السهل إلى الصعب حتى يتمكن المتعلم من استيعاب المادة التعليمية.

ويتكون التعلم المبرمج من نوعين أساسيين هما:

- **البرامج الخطية:** تقدم المادة التعليمية للذين يستخدمون التتابع ذاته في البرنامج.
- **البرامج المتشعبة:** تقدم في نهاية كل إطار مجموعة من البدائل المقترحة بحيث يختار المتعلم منها الإجابة التي يعتقد بصحتها. (فرج، 2007: 289)

2- **الحقائب التعليمية**

هي " نظام تعليمي يشمل مجموعة من المواد المترابطة ذات أهداف متعددة ومحددة يستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمدا على نفسه امكاناته الخاصة ". (الصرايرة وآخرون، 2009: 41)

3- **التعلم باستخدام الانترنت:**

تعد الانترنت من بين أحدث الوسائل والأدوات المستخدمة من طرف المتعلمين للحصول على المعلومات ومعارف محددة من خلال المواقع التعليمية المتوفرة عليها ".

حيث يتم استعمالها في التعلم الذاتي نظرا لتسهيلها عملية التعلم على الطالب إذ يتيح له اكتساب المعلومات وفي أي مكان ووقت ما أراد. (الشناق ، 2010: 244)

4- **التعلم باستخدام الحاسوب:**

يعتبر الحاسوب أهم التقنيات الحديثة في العصر الحالي؛ إذ يستعمل في شتى المجالات ومن بينها التعليم والتعلم " فالحاسوب آلة تسمح بتحقيق فاعلية كبيرة للتعليم عن طريق التواصل والتفاعل بين الطالب والمادة التعليمية" . (اشتيوه وعليان، 2010: 277)

يتم استخدام الحاسوب في التعلم الذاتي من خلال تحميل مختلف البرامج والأنشطة التعليمية التعلمية، والتي تمكن الطالب من تطوير مختلف مهاراته وكفاءاته وذلك من خلال التدريب والممارسة وعن طريق المحاكاة والألعاب التعليمية. (اليماني، 2009: 238)

5- **التعلم باستخدام المكتبات:**

إذ تعتبر عنصرا مهما في العملية التعليمية التعلمية فهي مؤسسة تثقيفية وتعليمية بالدرجة الأولى تحتوي على مجموعة من الكتب والمقالات .. (محمد وآخرون، 2019: 90)

تعتبر انسب الأماكن لممارسة التعلم الفردي وفق قاعدة شبكية مكتبية مصنفة ومجهزة، خصيصا لتوفير المصادر المتنوعة التي تناسب القدرات والميول المختلفة للطلاب. (عبد الشافي، 1987: 28)

استنتاجًا من الأساليب المتنوعة للتعلم الذاتي المذكورة، يمكن القول إن التكنولوجيا قد أحدثت تحولًا كبيرًا في مجال التعلم الذاتي. تظهر أساليب مثل التعلم المبرمج والحقائب التعليمية واستخدام الإنترنت والحاسوب والمكتبات كأدوات تعلم فعّالة ومتنوعة.

أسلوب التعلم المبرمج يركز على تقسيم المواد التعليمية إلى خطوات صغيرة، مع تقديم تحفيز وتشجيع بعد كل خطوة ناجحة، يسمح للطالب بالتقدم بشكل تدريجي وفعّال. الحقائب التعليمية تعد برامج متكاملة تشمل أنشطة مترابطة تتيح للطالب التعلم الفردي وتحسين مهاراته وكفاياته.

استخدام الإنترنت والحاسوب يعززان التعلم الذاتي من خلال توفير سهولة الوصول إلى المعلومات وبرامج تعليمية متنوعة وتفاعل فعّال مع المحتوى التعليمي. أما المكتبات، فتُعد بيئة مثالية للتعلم الفردي، حيث تقدم مصادر متنوعة وتشجع على تطوير مهارات التعلم الذاتي والتفاعل مع المعلومات المتاحة.

يمكن القول من خلال النظر إلى الأساليب المختلفة للتعلم الذاتي، أنه على الرغم من التباين والاختلاف بين هذه الأساليب، إلا أنها تتجه نحو مفهوم واحد، وهو أن المتعلم يشكل النقطة المركزية في العملية التعلمية. يقوم المتعلم بنشاطه التعليمي بمفرده، دون الحاجة إلى توجيه أو مساعدة من الآخرين. إذ يقوم ببناء معارفه الخاصة، ويسعى للعثور على مصادر المعلومات، ويعزز من خبراته ومهاراته بشكل ذاتي، باستخدام أساليب التعلم الذاتي سواء كانت تقليدية أو حديثة.

خلاصة الفصل:

ختام هذا الفصل تبيّن لنا أن التعلم الذاتي من الاتجاهات القديمة في التربية والتعليم، ولقد أصبح اليوم السبيل الأمثل لمواجهة الكم الهائل للمعلومات التي أصبحت المؤسسات التربوية والجامعات غير قادرة على مواكبتها في ظل الثورة المعلوماتية التي يشهدها العصر الحالي.

ويتيح التعلم الذاتي للمتعلم تعليم نفسه بنفسه، وحرية الحصول على المعلومات وتحمل المسؤولية والثقة في النفس واختيار ما يتناسب مع قدرته وميولاته تحقيقا لمبدأ الفروق الفردية بالاستناد للأسس النفسية للتعلم المتمثلة في القوة الداخلية والخارجية المحركة لسلوك المتعلم والدافعة به إلى الحصول على التعلم وفقا لمستوى الطموح الذي يحمله ويسعى إلى تحقيقه مستقبلا.

التعلم الذاتي نوع من أنواع التعلم؛ إذ يعتبر تعلم فردي مستقل يقوم فيه المتعلم بتعليم نفسه بنفسه حسب قدراته وسرعته الذاتية ودون الحاجة لمساعدة الآخرين وذلك باختيار الأنشطة التعليمية التعلمية

المناسبة وتنفيذها من أجل اكتساب خبرة أو معرفة علمية جديدة، حيث يمنح لكل متعلم الفرصة الكافية لإتقان المادة التعليمية من خلال تطبيق مختلف الأساليب الخاصة به التي تساعد المتعلم في تعلمه كما يساعد المتعلمين على التعلم مدى الحياة.

الجانب الميداني

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1-المنهج المتبع في الدراسة

2-الدراسة الاستطلاعية

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.

2-3- وصف أداة جمع البيانات.

2-4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

3- الدراسة الأساسية.

3-1-أداة جمع البيانات

3-2- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

4-الأساليب الإحصائية المستخدمة.

خلاصة.

تمهيد:

تتطلب الدراسة الشاملة لأي ظاهرة إنسانية أو اجتماعية نهجا شاملا يتضمن جانبين رئيسيين متكاملين، أولهما الجانب النظري والذي تطرقنا فيه سابقا لجملة من المعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وثانيهما الجانب الميداني فالبحث هو أداة منهجية للتفسير العلمي للظواهر، فلا يمكن الكشف عن الحقائق المرتبطة بموضوع الدراسة إلا من خلال تطبيق الإجراءات المنهجية وعرضها، وهو ما سيتم القيام به في الفصل الحالي، ابتداء من المنهج المتبع ختاما بالأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- المنهج المتبع في الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين متغيري العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي لدى طلبة السنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية، وبناء على ذلك فإن المنهج الملائم للدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يناسب طبيعة الدراسة وموضوعها من أجل الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات المرتبطة بموضوع الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة أولية ضرورية قبل الشروع في الدراسة الأساسية، والتي تهدف إلى التعرف على الظروف التي سيطبق فيها البحث، بمختلف حيثياتها وجل الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث والتي قد تعرقل سير بحثه، ومنهجيا فهي خطوة مبدئية جد مهمة للدراسة الأساسية، ويطلق عليها الدراسة الاستطلاعية، فمن خلالها يتم التأكد من الخصائص السيكو مترية لأدوات جمع البيانات وتزوده بأفكار جديدة تخص دراسته وضبطها.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

1- التعرف على عينة وحجم المجتمع الأصلي للدراسة الحالية.

2-معرفة مدى وضوح البنود وملاءمتها للعينة الموجهة إليها وهم طلبة السنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

3- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس (مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والمقياس التعلم الذاتي)

4- التعرف على أهم الصعوبات التي من شأنها أن تعرقل مسار الدراسة.

1-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (30) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية ليسانس باختلاف التخصص الدراسي علم النفس وعلوم التربية بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.(الجزائر).

جدول رقم (01) يوضح خصائص العينة الاستطلاعية .

المتغيرات / المؤسسة	التخصص الدراسي		المجموع
	علوم التربية	علم النفس	30
جامعة قاصدي مرباح (ورقلة)	15	15	

2-3- وصف أداة جمع البيانات:

مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

تتوفر في البيئة العربية أداتان لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الأولى أجنبية الأصل وهي من إعداد كوستا وماكري، ترجمها للبيئة العربية "بدر الأنصاري" 1997، والثانية طورها "كاظم" 2001 لقياس العوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة الجامعة، وعليه سيتم في هذه الدراسة استخدام الأداة الأولى لكونها عالمية ومطبقة في عدد كبير من دول العالم ومصممة لقياس العوامل الخمسة لدى شرائح اجتماعية عديدة (سعيدي،2017: 133).

وتتكون قائمة العوامل الخمسة من (60) فقرة موزعة على خمسة عوامل، وهي:

العصابية: وهو مكون من 12 فقرة.

الانبساطية: وهو مكون من 12 فقرة.

الانفتاح على الخبرة: وهو مكون من 12 فقرة.

المقبولية: وهو مكون من 12 فقرة.

يقظة الضمير : وهو مكون من 12 فقرة.

وقد وزعت درجات الإجابة على فقرات المقياس بطريقة ليكرت Likert حيث يحصل المستجيب على 5 درجات عندما يجيب موافق جدا، 4 درجات عندما يجيب موافق 3 درجات عندما يجيب محايد، درجتان عندما يجيب غير موافق، ودرجة واحدة عندما يجيب غير موافق على الإطلاق، وذلك في الفقرات

الايجابية في حين يتم احتساب الدرجات بطريقة عكسية في الفقرات السلبية، ويبين الجدول التالي توزيع فقرات المقياس على العوامل الخمسة.

جدول رقم (02) يوضح توزيع عبارات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على خمس أبعاد .

العامل	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
العصابية	56-51-41-36-26-21-11-6	46-31-16-1
الانبساط	52-47-37-32-22-17-7-2	57-42-27-12
الانفتاح على الخبرة	58-53-43-28-13	48-38-33-23-18-8-3
المقبولية	49-34-19-4	-54-44-39-29-24-14-9 59
يقظة الضمير	60-50-40-35-25-20-10-5	55-45-30-15

مقياس التعلم الذاتي:

تم تبني استبيان التعلم الذاتي من عند الطالبة "ولاف ابتسام" والمكون في صورته الأولية من 42 عبارة موزعة على بعدين.

✓ **مكونات الاستبانة:**

البعد الأول: الدافعية للتعلم: هو قوة داخلية وخارجية تستثير المتعلم وتدفع به إلى إشباع تلك الدوافع والتخلص من حالة القلق والتوتر التي يعيشها.

البعد الثاني: مستوى الطموح: ويشير إلى قدرة الطالب على تحقيق الأهداف التي خطط لها متحديا في ذلك جميع العقبات والتحديات التي قد تواجهه سواء كانت هذه الأهداف قصيرة المدى أو بعيدة المدى.

✓ **تصحيح الاستبانة:**

يتكون الاستبيان وبعد إخضاعه للتحكيم في صورته النهائية من 37 عبارة تندرج تحت بعدين منها عبارة موجبة وعبارتين سالبتين أما رقم العبارات السالبة هو (04) (18) وباقي العبارات موجبة.

والجدول الآتي يوضح بعدي الاستبانة وأرقام عبارتهما.

جدول رقم: (03) يوضح بعدي إستبانة التعلم الذاتي وأرقام عباراتهم.

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
الدافعية للتعلم	01-02-03-04-05-06-07-08-09-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21	21
مستوى الطموح	22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37	16
المجموع	37	37

أما طريقة تقدير درجات الاستبانة تكون حسب إيجابية العبارة أو سلبيتها.

- في العبارة الموجبة يتم إعطاء المستجيب درجة واحدة (1) إذا كانت إجابته (غير موافق)

- درجتان (2) إذا كانت الإجابة (محايد)

- ثلاث درجات (3) إذا كانت الإجابة (موافق)

ويعكس تقدير الدرجات في العبارات السالبة، حيث نعطي:

- درجة واحد (1) للإجابة (موافق)

- درجات (2) للإجابة (محايد)

– ثلاث درجات (3) للإجابة (غير موافق)

وبناءا على ذلك تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (111) وأقل درجة يحصل عليها المستجيب (37)

4-2- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تم قياس بعض الخصائص السيكو مترية لمقياس التعلم الذاتي والمتمثلة في:

الصدق: من أجل التأكد من صدق الأداة تم استخدام صدق المقارنة الطرفية.

صدق المقارنة الطرفية: من أجل حساب صدق الأداة بطريقة صدق المقارنة الطرفية، تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة 27% من طرفي الترتيب لأفراد العينة البالغ عددهم (30) فرد والجدول الموالي يوضح النتائج المحصل عليها:

الجدول رقم (04): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التعلم الذاتي

المؤشر الإحصائية / المقياس	العينة العليا ن= 08		العينة الدنيا ن= 08		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية (مستوى الدلالة)	القرار الإحصائي
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المجموع	105,38	0,916	87,25	6,563	7,74	0.00	دالة عند 0.01

من خلال الجدول رقم (04) يتبين أن عدد أفراد الفئة العليا والدنيا بلغ (08) بنسبة 27٪ من مجموع أفراد الفئة الاستطلاعية. وقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي للفئة العليا (105,38) بانحراف معياري (0,9160)، وقدرت قيمة المتوسط الحسابي للفئة الدنيا بـــ (87,25) بانحراف معياري بلغت قيمته (6,563)، وتم حساب قيمة "ت" لقياس الفروق بين درجات الفئة العليا والفئة الدنيا. فوجد أنها بلغت

(7,47) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01). وهو ما يدل على وجود فروق دالة إحصـــائيا بين أفراد الفئة العليا وأفراد الفئة الدنيا، وعليه يمكن القول أن مقياس التعلم الذاتي يتمتع بقدرة تمييزية لقياس ما وضع لقياسه. وهو ما يدل على أن المقياس يتمتع بصدق مقبول.

أـ صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من أجل معرفة أن بنود أداة الدراسة مترابطة فيما بينها، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي:

جدول رقم (05) يوضح: صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig
الدافعية للتعلم	**21**	0.826^{**}	.000
مستوى الطموح	**16**	0.530^{**}	.003

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن هناك علاقة ارتباطيه بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي، حيث كانت قدرت قيم معامل الارتباط للأبعاد بـ(0.520– 0.826)عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي تم الاحتفاظ بكل الأبعاد والفقرات لنتحصل على أداة تقيس التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة تتكون من بعدين و(37) فقرة.

- ✓ **الثبات:** تم الاعتماد في قياس الثبات على:

ثبات التجزئة النصفية:

من أجل التأكد من ثبات المقياس تم استخدام ثبات التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة المقياس إلى نصفين. ومنه حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الجزء الأول والجزء الثاني، والاعتماد على معادلة "جتمان" لتصحيح ثبات المقياس وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (03):

الجدول رقم (06): يوضح نتائج قيمة معامل الارتباط قبل وبعد التصحيح بين نصفي مقياس التعلم الذاتي

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة معامل "ر"	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الجزء الأول	30	0,73	0,84
الجزء الثاني			

يتضـــح من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة معامل الارتباط بيرســـون "ر" قد بلغت قيمة (0,73) وبعد التعديل بمعادلة "جتمان" قدرت بـــ (0,84). ومنه يمكن القول بأن مقياس التعلم الذاتي يتمتع بثبات مقبول.

- **ثبات ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس التعلم الذاتي، والجدول التالي يبين القيمة المتحصل عليها:

الجدول رقم (07):يوضح نتائج قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس التعلم الذاتي

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كروميباخ
المقياس الكلي	37	0,83

يتبين من خلال الجدول رقم (07) أن قيمة ألفا كرونباخ لمقياس التعلم الذاتي قد بلغت (0,84). وهو ما يبين أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

2- مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

تم قياس بعض الخصائص السيكومترية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتمثلت في:

الصدق:

من أجل التأكد من صدق الأداة تم استخدام صدق المقارنة الطرفية

صدق المقارنة الطرفية: من أجل حساب صدق الأداة بطريقة صدق المقارنة الطرفية، تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة 27% من طرفي الترتيب لأفراد العينة البالغ عددهم (30) فرد والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المؤشرات الإحصائية / المقياس	الفئة العليا ن= 08		الفئة الدنيا ن= 08		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية (مستوى الدلالة)	القرار الإحصائي
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
بعد العصابية	41,75	1,832	30,75	4,062	6,982	0,000	دالة
بعد الانبساطية	45,50	,926	35,88	3,271	8,009	0,000	دالة
بعد الانفتاح على الخبرة	41,50	2,726	30,25	2,605	8,440	0,000	دالة
بعد المقبولية	45,25	1,832	33,25	2,435	11,138	0,000	دالة
بعد يقظة الضمير	55,88	,835	39,88	3,357	13,083	0,000	دالة
المقياس ككل	228,63	9,380	189,88	1,480	7,79	0,000	دالة

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أن عدد أفراد الفئة العليا والدنيا للمقياس ككل قد بلغ (08) بنسبة 27٪ من مجموع أفراد العينة. وأن قيمة المتوسط الحسابي في الفئة العليا قدر بـــ (228,63) بانحراف معياري قدرت قيمته بـــ (9,380)، وأن قيمة المتوسط الحسابي للفئة الدنيا قدر بـــ (189,88)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1,480)، وبحساب قيمة "ت" لقياس الفروق بين درجات الفئة العليا والفئة الدنيا ككل نجد أنها قدرت بـــ (7,79) عند القيمة الاحتمالية (0,000) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0,01). وهو ما يبرهن على وجود فروق دالة إحصـــائيا بين الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ككل.

ويتضـــح من خلال الجدول رقم (08) أن عدد أفراد الفئة العليا والدنيا البالغ عددهم (49) بنســـبة 27٪ من مجموع أفراد العينة. وأن قيم المتوســـط الحســـابي لكل أبعاد مقياس العوامل الخمســـة الكبرى للشـخصـية في الفئة العليا تراوحت ما بين ($41,50 \geq$ م $\geq 55,88$) بانحراف معياري قدرت قيمه ما بين ($0,835 \geq$ ع $\geq 2,726$) وأن قيم المتوســـط الحســـابي للفئة الدنيا تراوحت ما بين ($30,25 \geq$ م $\geq 39,88$)، وبانحراف معياري تراوحت قيمه ما بين ($2,435 \geq$ ع $\geq 4,062$) وبحساب قيم "ت" المحسوبة لفقرات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية نجدها تراوحت ما بين ($6,982 \geq$ ت $\geq 13,083$) عند قيم الاحتمالية (Sig= 0.000) وكلها قيم دالة عند مســـتوى دلالة 0.01. وقد دل هذا على وجود فروق دالة إحصـائيا بين الفئة العليا والفئة الدنيا. وعليه فإن مقياس العوامل الخمسـة الكبرى للشـخصـية وأبعاده يتمتع بقدرة تمييزية لقياس ما وضع لقياسه. ومنه يمكن القول بأن المقياس يتمتع بصدق مقبول.

بـ- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من أجل معرفة أن بنود أداة الدراسة مترابطة فيما بينها, وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

جدول رقم (09) يوضح: صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig
العصابية	**12**	0.636^{**}	.000

الانبساطية	**12**	0.758^{**}	.000
الانفتاح على الخبرة	**12**	0.581^{**}	.001
المقبولية	**12**	0.631^{**}	.000
يقظة الضمير	**12**	0.695^{**}	.000

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن هناك علاقة ارتباطيه بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتعد قوة الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للأداة مؤشرا إحصائيا لصدق الاتساق الداخلي، حيث كانت قيم معامل الارتباط تنحصر بين (0.581– 0.758)عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي تم الاحتفاظ بكل الأبعاد والفقرات لنتحصل على أداة تقيس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تتكون من خمسة ابعاد و(60) فقرة

الثبات: تم الاعتماد في قياس الثبات على:

ثبات التجزئة النصفية:

من أجل التأكد من ثبات المقياس تم اســـتخدام ثبات التجزئة النصـــفية، تم تجزئة المقياس إلى نصـفين. ثم تم حسـاب الارتباط بين درجات هذين نصـفين باسـتخدام معامل الارتباط بيرسـون، وقد تم الاعتماد على معادلة "جتمان" لتصـــحيح ثبات المقياس والنتائج المتحصـــل عليها موضـــحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يوضح نتائج قيمة معامل الارتباط قبل وبعد التصحيح بين نصفي مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة معامل "ر"	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الجزء الأول	30	0,65	0,78
الجزء الثاني			

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة "ر" لمعامل الارتباط بيرسون قدرت بـــ (0,65) وقيمة "ر" بعد التعديل بمعادلة "جتمان" قدرت بـ (0,78). ومنه يمكن القول بأن مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يتمتع بثبات مقبول.

ثبات ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس العوامل الكبرى للشخصية، والجدول الموالي يوضح القيمة المتحصل عليها:

الجدول رقم (11):يوضح نتائج قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المقياس الكلي	60	0,65

يتبين من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة ألفا كرونباخ لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية قد بلغت (0,65). وهو ما يبين أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

3- الدراسة الأساسية:

- **العينة ومواصفاتها:** شملت عينة الدراسة الأساسية لهذه الدراسة (203) طالبا وطالبة من أصل (220) المتمثلة في طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية، حيث اختيرت العينة بطريقة الحصر الشامل وتم تطبيق الدراسة بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. (الجزائر).

جدول رقم(12): يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية

القسم/ الشعبة	تعيين وضعيات التسجيل / المستوى-الفرع/التخصص	تعداد الطلبة المتمدرسين								
		مسجل عادي			مسجل معيد			المجموع الكلي		
		ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع
النفس وعلوم التربية	الثانية ليسانس علوم اجتماعية- علم النفس (ل م د)	13	104	117	1	4	5	14	108	122
	الثانية ليسانس علوم اجتماعية- علوم التربية (ل م د)	2	90	92	0	6	6	2	96	98
مجموع قسم علم النفس وعلوم التربية		15	194	209	1	10	11	16	204	220

3-1- أداة جمع البيانات:

1- مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: استخدمنا في جمع البيانات في هذه الدراسة على مقياس التعلم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وهي من إعداد كوستا وماكري، ترجمها للبيئة العربية "بدر الأنصاري" 1997 وتتكون قائمة العوامل الخمسة من (60) فقرة موزعة على خمسة عوامل، وهي:

(العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة،،المقبولية، يقظة الضمير) وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس، حيث تمتع المقياس بمؤشرات صدق وثبات عاليتين.

1- **التعلم الذاتي:** استخدمنا في جمع البيانات في هذه الدراسة على مقياس التعلم الذاتي من عند الطالبة "ولاف ابتسام" والمكون في صورته الأولية من 42 عبارة موزعة على بعدين. الدافعية للتعلم، مستوى الطموح ،يتكون الاستبيان وبعد إخضاعه للتحكيم في صورته النهائية من 37 عبارة تندرج تحت بعدين منها عبارة موجبة وعبارتين سالبتين أما رقم

2- العبارات السالبة هو (04) (18) وباقي العبارات موجبة.

3-2- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية : أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة ما بين أكتوبر إلى غاية

ماي من السنة الدراسية 2023/2024، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية: (مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي) على طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية بقسم علم النفس وعلوم التربية، وأجري التطبيق بشكل جماعي وذلك بأخذ بضعة دقائق من كل طالب بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، وهذا بعد الاتفاق معهم، مع الحصول على موافقة الأساتذة ورئيس القسم علم النفس وعلوم التربية، كما تم الحرص على إتباع مجموعة من التوجيهات والتعليمات للعمال من أجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الميدانية، ومن هذه الإجراءات.

– شرح طريقة الإجابة على مقياسي الدراسية الحالية، والتأكد من عدم نسيانهم لأي فقرة من الفقرات لم يجيبوا عليها في كلا المقياسين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي)، التأكد من تسجيل جميع البيانات فيما يتعلق بـ: (التخصص الدراسي).

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قمنا باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب صدق المقارنة الطرفية لأداتي الدراسة: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية– التعلم الذاتي).
- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداتي الدراسة العوامل الخمسة الكبرى والتعلم الذاتي)
- اختبار (ت) لعينة واحدة لحساب مستوى التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا فيما يتعلق بالتساؤل: الأول
- معامل الارتباط بيرسون: لحساب الاتساق الداخلي بين أبعاد أداة الدراسة، وكذا لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي، فيما يتعلق بالتساؤل الثاني.
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة دلالة الفروق في العوامل الخمسة والتعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) التخصص.

خلاصة

تناولنا في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية بدءا بالمنهج المتبع ومرورا بالدراسة الاستطلاعية التي هدفت إلى التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات للاستخدام من خلال قياس الخصائص السيكومترية وانتهاء بالدراسة الأساسية التي شرحنا فيها طريقة المعاينة في هذه الدراسة والصورة النهائية لأدوات جمع البيانات كما أشرنا إلى إجراءات التطبيق بالجامعة، بالنسبة لطلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج

الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى

2- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية

3- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

4- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة

5- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة

6- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة

خلاصة

تمهيد:

عقب الانتهاء من إجراءات الدراسة الاستطلاعية وتوثيق مدى ملاءمة أداة البحث المستخدمة، ننتقل في هذا الفصل إلى عرض وتحليل لنتائج الفروض المتوصل إليها بالترتيب، والتي تم تطبيقها على عينة (203) طالب من مستوى السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية، وتم تحليل نتائج الفرضيات على النحو التالي:

1-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى: يتوقع أن يكون مستوى التعلم الذاتي مرتفع لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

ومن أجل التحقق من نص الفرضية تم حساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي لمقياس التعلم الذاتي ومتوسط العينة، وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة لدرجات عينة الدراسة على مقياس التعلم الذاتي، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (13): نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس التعلم الذاتي

العينة	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
203	202	68	97,06	7,963	51,99	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13)11 أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة قدر بـــ (97,06) بانحراف معياري قيمته (7,963)، وهو متوسط أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس والذي قدر بـ (68)، وقد بلغت قيمة اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة (51,99) عند القيمة الاحتمالية Sig =0.000 ودرجة حرية (202) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). وهو ما يدل على ارتفاع مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية. ومنه نقول بتحقق الفرضية البحثية.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية:

تنص الفرضية الأولى على أن مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية مرتفع، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت إلى الآتي: أن مستوى التعلم الذاتي لدى عينة الدراسة مرتفع، ويمكن تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى بجملة من الأسباب والتي تتمثل في:

وقد يعود المستوى المرتفع للتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية إلى النظام التعليمي السائد بالجامعة الذي يكلف الطلاب بالبحث والتقصي ويعطي مساحة في إظهار قدراتهم وأفكارهم العلمية، فمن الممكن يكون هناك بيئة تعليمية وداعمة تساعد الطلاب في تنمية مهارات التعلم الذاتي. قد يتلقون دعمًا من المحاضرين والأساتذة الذين يشجعونهم على التعلم الذاتي ويوفرون لهم الإرشاد والموارد اللازمة، إضافة إلى مواكبتهم لواقع التعلم الإلكتروني عبر المنصات والوسائط الإلكترونية التعليمية التي فتحت المجال للطلبة من البحث وطرح الأفكار والمشاريع الذاتية كما يمكن أن يساعدهم في الاستفادة القصوى من تجربتهم الأكاديمية وتحقيق النجاح في حياتهم المهنية المستقبلية.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (بونعامة، وبن خدة، 2023) في السؤال الثالث الذي توصل إلى أن مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية مرتفع.

2-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل عامل من عوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

ومن أجل التحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ككل ومقياس التعلم الذاتي، وبين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأبعادها ومقياس التعلم الذاتي، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (14): مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأبعادها والتعلم الذاتي:

المتغيرات	العوامل الخمسة الكبرى للشخصية					
	العصابية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير	الدرجة الكلية
التعلم الذاتي	-,245**	,154*	,235**	0,084	,429**	,270**

مستوى الدلالة عند 0.05* – مستوى الدلالة عند 0.01 **

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة معامل الارتباط "ر" للعلاقة بين التعلم الذاتي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية قدرت بـ (0,27) عند القيمة الاحتمالية (0,000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0,01) ما يعني أنها دالة، وهو ما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

كما يبين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين كل من بعد العصابية والدرجة والتعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ معامل الارتباط (0,25-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، كما بلغ معامل الارتباط بين بعد الانبساطية والتعلم الذاتي قيمة (0,15) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) ما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد الانفتاح على الخبرة والتعلم الذاتي قيمة (0,24) عند مستوى الدلالة (0,01) وهي قيمة دالة إحصائيا ما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة، كما نلاحظ عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعد المقبولية والتعلم الذاتي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (0,08) عند القيمة الاحتمالية (0,233) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد يقظة الضمير والتعلم الذاتي

(0,43) عند مستوى الدلالة (0,01) ما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما. ومنه يمكن القول بتحقق الفرضية البحثية فيما عدا بعد المقبولية.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية:

نصت الفرضية الثانية على: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية، حيث تم استخدام معامل الارتباط لمعرفة العلاقة بينهم، وقد أظهرت النتائج وجود نوعين من العلاقات، علاقة ارتباطية موجبة وعلاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية، وتتضح من خلال الجدول (14)

وتشير المعطيات من خلال الجدول (14)

1- إن معامل الارتباط للعلاقة بين العصابية والتعلم الذاتي حيث بلغ معامل الارتباط (0،25-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0،01) مما يشير لوجود علاقة ارتباطية سالبة بين العصابية والتعلم الذاتي، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (شتوان2019) التي توصلت الى أنه لا يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عامل العصابية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

ونعزي هذه النتيجة إلي أن العصابية تضم العديد من السمات السلبية كالغضب والعدائية، وعدم القدرة على ضبط الدوافع، والنرفزة والشعور بالتوتر والعجز وهي تنسجم بشكل كبير مع ما يحدث خلال انخفاض التعلم الذاتي، فالطالب ينتابه الشعور بالخوف والقلق خلال المواقف التعليمية التي ينتج عنها العديد من الأعراض كسرعة الاستثارة والشعور بعدم الأمان والشعور بالإحراج، وبالتالي ما يقلل من عملية التعلم الذاتي وتجنب مواقف الأداء خلال التعلم والتي بدورها تؤدي لحالات من الغضب وتقلب المزاج وفي أشد الحالات، وهذا ما يفسر العلاقة الارتباطية السالبة بين عامل العصابية والتعلم الذاتي مما يشير إلى أن زيادة مستوى العصابية ترتبط بانخفاض مستوى التعلم الذاتي، والعكس صحيح أيضًا، حيث يرتبط انخفاض العصابية بزيادة مستوى التعلم الذاتي.

فعامل العصابية هو مصطلح يشير إلى درجة القلق والتوتر والحساسية التي يعاني منها الطلبة في مواجهة المواقف الجديدة أو التحديات، وعلى الجانب الآخر، يعرف التعلم الذاتي بأنه القدرة على اكتساب المعرفة وتطوير المهارات من خلال توجيه النفس والاستقصاء الشخصي، بدلاً من الاعتماد بشكل كبير على التعليم الرسمي أو الهيئات الخارجية.

التفسير المحتمل لهذه العلاقة السالبة هو أن الطلبة الذين يعانون من مستوى عالٍ من العصابية قد يكونون أكثر ترددًا وحذرًا في مواجهة التحديات والمواقف الجديدة. قد يكونون أقل ميلاً للاستكشاف والتجربة الذاتية، مما يؤثر سلبًا على قدرتهم على التعلم الذاتي والنمو الشخصي.

2- إن معامل الارتباط للعلاقة بين الانبساطية والتعلم الذاتي حيث بلغ معامل الارتباط(0،15) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،05) مما يشير على وجود علاقة ارتباطية موجبة وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (العتيبي 2022) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة مع عامل الانبساطية وأساليب التفكير لدى طلاب جامعة الشقراء واختلفت مع دراسة (شتوان 2019) التي توصلت على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين عامل الانبساطية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

ونعزى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل الانبساطية والتعلم الذاتي إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بدرجات أعلى من الانبساطية (أي أولئك الذين يميلون إلى أن يكونوا اجتماعيين) ويكونون أكثر ميلًا للانخراط في التعلم الذاتي. يمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلبة الانبساطيين:

من المرجح أن يبادر الطلبة الانبساطيين بالتفاعل مع الزملاء والأساتذة، وهذا التفاعل الاجتماعي يمكن أن يُثري تعلمهم، قد يكونون أكثر إقبالا لاستكشاف فرص التعلم الجديدة، مثل الندوات والورش ودورات عبر الإنترنت.

بالإضافة إلى التعاون مع الطلبة الذي يعزز التعلم ويحفزه، فالطلبة الانبساطيين قد يكونون أكثر ميلًا للعمل مع زملائهم نحو أهداف تعلمهم. ونتيجة لذلك، يمكن أن تساهم سمات الانبساطية في خلق بيئة أكثر ملاءمة للتعلم الذاتي، مما يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل.

3-إن معامل الارتباط للعلاقة بين عامل الانفتاح على الخبرة والتعلم الذاتي حيث بلغ معامل الارتباط (0،24) عند مستوى الدلالة (0،01) وهي قيمة دالة إحصائيا ما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (العتيبي 2022) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل الانفتاح على الخبرة وأساليب التفكير لدى طلاب جامعة الشقراء واتفقت أيضا مع دراسة (شتوان2019) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل الانفتاح على الخبرة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

ونعزى نتيجة وجود علاقة ارتباطية موجبة إلى أن هناك علاقة تتجه نحو الزيادة بين العاملين المذكورين. يمكن أن نقول أن وجود ارتباط موجب بين الانفتاح على الخبرة والتعلم الذاتي يعني أن الطلبة الذين يكونون منفتحين على الخبرة ويتمتعون بقدر عالٍ من الفضول والاستعداد لاستكشاف الأفكار والمفاهيم الجديدة، سيكونون أكثر عرضة للبحث والتوصل إلى مصادر المعرفة والموارد التعليمية المختلفة بشكل مستقل.

على سبيل المثال، الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الانفتاح على الخبرة قد يكونون أكثر استعدادًا لاستخدام الانترنت والموارد الإلكترونية للتعلم الذاتي. كما قد يتجهون أيضًا نحو قراءة الكتب والمقالات ومشاركة في المناقشات وورش العمل لتوسيع معرفتهم وتطوير مهاراتهم. هذا الاستعداد للتعلم الذاتي يمكن أن يعزز فرص التعلم والنمو الشخصي.

ومن الممكن أيضًا أن تعزز الرغبة في التعلم الذاتي الانفتاح على الخبرة، حيث أن الطلبة الذين يكونون عقولًا مفتوحة ومستعدين لاستكشاف العالم من حولهم يمكن أن يشعروا بحاجة مستمرة للاستزادة من المعرفة وتوسيع آفاقهم.

بناءً على ذلك، يمكن أن يكون وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل الانفتاح على الخبرة والتعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة يعني أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الانفتاح على الخبرة عادة ما يكونون متحمسين للتعلم والتطور الشخصي، ويستخدمون قدراتهم في التعلم الذاتي لتحقيق ذلك. وبالتالي، فإن العوامل الداعمة للانفتاح على الخبرة والتعلم الذاتي قد تتكامل وتعزز بعضها البعض لدى الطلاب.

4- إن معامل الارتباط للعلاقة بين المقبولية والتعلم الذاتي حيث بلغ معامل الارتباط (0،08) عند القيمة الاحتمالية (0،233) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة مما يشير الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين عامل المقبولية والتعلم الذاتي، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (العتيبي2022) حيث توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل المقبولية وأساليب التفكير لدى طلاب جامعة الشقراء، واختلفت كذلك مع دراسة (شتوان2019) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل المقبولية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

ونعزى هذه النتيجة عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل المقبولية والتعلم الذاتي إلى عدة تفسيرات محتملة:

قد يختلف تعريف عامل المقبولية بين الدراسات أو السياقات. على سبيل المثال، قد يُنظر إلى المقبولية على أنها مظهر خارجي أو رغبة في الاندماج الاجتماعي، بينما ترتبط بالتعلم الذاتي بكونها ثقة بالنفس أو دافعًا داخليًا و يمكن أن يتضمن التعلم الذاتي مجموعة واسعة من الجوانب، مثل تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، ومهارات الدراسة. قد لا يكون عامل المقبولية مرتبطًا بشكل مباشر بجميع الجوانب هذه، مما يؤدي إلى عدم وجود علاقة ارتباطية إجمالية وقد تكون هناك عوامل أخرى، مثل العوامل التحفيزية أو العقلية، تؤثر على كل من عامل المقبولية والتعلم الذاتي. يمكن أن يؤدي وجود هذه العوامل المتداخلة إلى إخفاء أي علاقة ارتباط محتملة في بعض الحالات، قد يكون هناك علاقة معكوسة بين عامل المقبولية والتعلم الذاتي. على سبيل المثال، قد يُظهر الأشخاص الذين لديهم رغبة عالية في الاندماج الاجتماعي ميلًا أقل للانخراط في الأنشطة الفردية مثل التعلم الذاتي.

قد يختلف التفسير حسب السياق: يمكن تفسير عدم وجود ارتباط بين المتغيرين بشكل مختلف في سياقات مختلفة، مثل البيئات التعليمية أو الثقافية المختلفة.

5- إن معامل الارتباط للعلاقة بين يقظة الضمير والتعلم الذاتي حيث بلغ معامل الارتباط (0،43) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0،01)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة، وهذه نتيجة اتفقت مع دراسة (العتيبي2022) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية بين عامل يقظة الضمير وأساليب التفكير لدى طلاب جامعة الشقراء، واتفقت كذلك مع دراسة (شتوان2019) الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين عامل يقظة الضمير والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

ونعزي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل يقظة الضمير والتعلم الذاتي إلى ما يلي:

الطلبة ذوو يقظة الضمير العالية غالبًا ما يكون لديهم مستوى أعلى من التعلم الذاتي. يعمل الطلبة ذوو يقظة الضمير المرتفعة دائمًا على التحسين الذاتي، ويكونون منظمين وموجهين نحو الأهداف. وهذا ينسجم مع سلوك التعلم الذاتي، حيث يضع الطلبة أهدافًا تعليمية محددة ويشاركون بشكل نشط في التعلم خارج بيئة الفصل الدراسي المنظمة وعندما ينخرط الطلبة في التعلم الذاتي، يطورون عادات ومهارات جديدة تزيد من تنظيمهم ويقظة ضميرهم. على سبيل المثال، يتعلمون إدارة وقتهم بشكل فعال، وتحديد الأولويات، والتحفيز الذاتي ويقظة

الضمير والتعلم الذاتي مترابطان إيجابيًا. حيث يعتمد كل منهما على الآخر لتعزيزه. فيقظة الضمير توفر الأساس للدافع للتعلم الذاتي، بينما يوفر التعلم الذاتي الفرصة لتنمية دورات من يقظة الضمير الطلبة ذوو يقظة الضمير العالية لديهم دافع أعلى للمشاركة في أنشطة التعلم الذاتي. إنهم يرغبون في تحسين أنفسهم واكتساب معارف ومهارات جديدة. وهذا الدافع يدفعهم إلى السعي وراء فرص التعلم الذاتي خارج بيئة التعلم التقليدية.

في ضوء ذلك، تشير العلاقة الارتباطية الموجبة بين يقظة الضمير والتعلم الذاتي إلى وجود علاقة متبادلة بين السمتين، والتي يمكن أن تساهم في تطوير الأفراد المتعلمين ذاتيًا والناجحين أكاديميًا.

3-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار الفروق "ت" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات الطلبة حسب متغير الجنس على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والنتائج المتحصل مدونة في الجدول الآتي:

الجدول (15): نتائج اختبار الفروق "ت" بين درجات الطلبة الذكور والإناث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المؤشرات الإحصائية / العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	الجنس	العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
العصابية	ذكور	13	201	34,77	4,265	1,337	0,183	غير دالة

	إناث	190		36,98	5,860			
الانبساطية	ذكور	13	201	41,62	4,976	0,031	0,976	غير دالة
	إناث	190		41,57	4,715			
الانفتاح على الخبرة	ذكور	13	201	36,92	4,890	1,088	0,278	غير دالة
	إناث	190		35,49	4,561			
المقبولية	ذكور	13	201	39,00	5,598	0,225	0,822	غير دالة
	إناث	190		38,67	5,117			
يقظة الضمير	ذكور	13	201	44,08	8,119	1,655	0,099	غير دالة
	إناث	190		47,07	6,170			
المقياس ككل	ذكور	13	201	196,38	12,500	0,91	0,366	غير دالة
	إناث	190		199,79	13,133			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن عدد أفراد عينة الدراسة قد بلغ (203) طالب وطالبة، منهم (13) من الذكور ومنهم (190) من الإناث. بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على بعد العصابية (34,77) بانحراف معياري قدر بـ (4,265)، بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإناث على بعد العصابية (36,98) بانحراف معياري قدر بـ (5,860). وكانت قيمة اختبار "ت" لحساب الفرق بين مجموعتي الذكور والإناث على هذا البعد قد بلغت قيمة (1,337) عند القيمة الاحتمالية Sig=0,183 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها غير دالة. كما قدر المتوسط الحسابي لعينة الذكور على بعد الانبساطية (41,62) بانحراف معياري (4,976)، والمتوسط الحسابي لعينة الإناث قدر بـ (41,57) وبانحراف معياري بلغ قيمة (41,57)، وكانت قيمة اختبار "ت" لحساب الفرق بين مجموعتي الذكور والإناث على هذا البعد قد بلغت قيمة (0,031) عند القيمة

الاحتمالية Sig=0,976 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها غير دالة. أيضا بلغ المتوسط الحسابي لعينة الذكور على بعد الانفتاح على الخبرة (36,92) بانحراف معياري (4,890)، أما المتوسط الحسابي لدجات الإناث على هذا البعد فقد قدر بـ (35,49) بانحراف معياري (4,561)، وبحساب قيمة اختبار "ت" لمجموعتي الذكور والإناث على هذا البعد نجدها بلغت قيمة (1,088) عند القيمة الاحتمالية Sig=0,278 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها غير دالة. كذلك نجد أن المتوسط الحساب لدجات الذكور بلغ على بعد المقبولية قيمة (39,00) بانحراف معياري قدر بـ (5,598)، وبلغ المتوسط الحساب لعينة الإناث على بعد المقبولية (38,67) وانحراف معياري قدر بـ (5,117)، وبحساب قيمة اختبار "ت" على هذا البعد لمجموعتي الذكور والإناث نجدها بلغت قيمة (0,225) عند القيمة الاحتمالية Sig=0,822 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها غير دالة. أما قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على بعد يقظة الضمير نجد أنها بلغت قيمة (44,08) بانحراف معياري (8,119)، وقدر المتوسط الحساب لعينة الإناث على بعد يقظة الضمير (47,07) بانحراف معياري بلغ (6,170). وبحساب اختبار لمجموعتي الذكور والإناث على هذا البعد نجد أنها قدرت بـ (1,655) عند القيمة الاحتمالية sig=0,099 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها غير دالة. وقدر المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ككل (196,38) بانحراف معياري قدر بـ (12,500)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإناث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ككل (199,79) بانحراف معياري قدر بـ (13,133). وكانت قيمة اختبار "ت" لحساب الفرق بين مجموعتي الذكور والإناث قد بلغت قيمة (0,91) عند القيمة الاحتمالية Sig=0 ,366 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,01 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها غير دالة.

ومنه نقول إنه لا توجد فروق بين الطلبة الذكور والإناث في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأبعاده، ومنه نقبل الفرضية البحثية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية. وعليه تحقق الفرضية البحثية.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية:

نصت الفرضية على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في العوامل العوامل الخمسة للشخصية تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) ولاختبار صحتها قامت الباحث باستخدام إختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين درجات الطلبة حسب متغير الجنس في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كما هي موضحة في الجدول (15)

فمن خلال الجدول (15) نلاحظ:

1-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في عامل العصابية تبعا لمتغير الجنس لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية، حيث بلغت قيمة (1،337) وهي قيمة غير دالة وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (العتيبي2022) ودراسة (شتوان2019) الذين توصلو لوجود فروق دالة إحصائيا في عامل العصابية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور

2-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في عامل الانبساطية تبعا لمتغير الجنس لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية حيث بلغت القيمة (0،031) وهي قيمة غير دالة وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (شتوان2019) التى توصلت الى عدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس في عامل الانبساطية واختلفت مع دراسة (العتيبي2022) التى توصلت الى وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير الجنس في عامل الانبساطية لصالح الاناث.

3-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في عامل على الخبرة لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية تبعا لمتغير الجنس، حيث بلغت القيمة (1،088) وهي غير دالة وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (العتيبي2022) ودراسة (شتوان2019) الذين توصلو الى وجود فروق دالة احصائيا لصالح الاناث.

4-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في عامل المقبولية تبعا لمتغير الجنس لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية، حيث بلغت القيمة (0،225) وهي قيمة غير دالة، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (العتيبي2022) التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير الجنس واختلفت مع دراسة (شتوان2019) التي توصلت الى وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس لصالح الاناث.

5-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في عامل يقظة الضمير تبعا لمتغير الجنس لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية، حيث بلغت القيمة (1،655) وهي قيمة غير دالة وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (العتيبي2022) ودراسة (شتوان2019) الذين توصلو الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس.

من خلال ما سبق تبين لنا عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس في كل من عامل (العصابية والانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية ويقظة الضمير) وقد ترجع العوامل التي ساهمت في إزالة هذه الفروق بين الفئتين هو تشابه الأدوار الاجتماعية بين الجنسين، لأن كلاهما يتواجد في بيئة اجتماعية تخضع لنفس المعايير والمتمثل في نمط التنشئة الاجتماعية، حيث أن لهذه الظروف تأثير كبير على بناء شخصية الطلبة بمعنى أن تقارب هذه الظروف وتشابهها يؤدي إلى تقارب في سمات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الجنسين، ويتجلى ذلك خلال التفاعل الإيجابي والتواصل الجيد ما بين الطلبة في الجامعة، وهذا راجع بدون شك إلى الإقبال الكبير على بناء علاقات مبنية على والاحترام فيما بينهم، إضافة إلى النظام التعليمي السائد في الجامعة ومتطلبات النجاح الدراسي يؤكد بالضرورة إلى المزيد من المجهودات وذلك بالقيام بالأعمال والنشاطات العلمية المتمثلة في البحوث من طرف المتعلمين (ذكورا وإناثا) وذلك من أجل الوصول إلى الهدف المطلوب والمتمثل في النجاح والتفوق، أن الطلاب والطالبات يعملون سويا سواء في العمل الأكاديمي أو الأبحاث العلمية وهذا ما يجعلهم يبنون شبكة هامة من التواصل وتبادل الأفكار والتفاعل الموضوعي الذي يساهم في بناء الشخصية السوية".

ويمكن كذلك تبرير ما تم التوصل إليه إلي أن السمات التي تندرج ضمن كل عامل من العوامل الخمسة التي يتسم بها الطلبة والطالبات بدرجات ونسب متفاوتة، كما أن طبيعة البيئة في الجامعة تعطي فرص متكافئة لكلا الجنسين في المشاركة في نفس النشاطات والمرور بنفس التجارب التي تعمل على تطوير قدراتهم وإمكانياتهم، وإكسابهم مختلف المعارف، التي تفتح لهم المجال للإقبال على الوسط الخارجي وبناء العلاقات مع الآخرين وتبادل الآراء والتعبير عن الأفكار بكل حرية واكتشاف نقاط القوة والضعف لديهم، والعمل على صقل شخصياتهم، أن تشابه الأدوار الاجتماعية والتشابه من الناحية الثقافية والمعرفية جعل الفروق في العوامل بين الجنسين يندثر، لذلك نجد هذا العامل عند الذكور والإناث على حد سواء وبدون فرق.

4-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار الفروق "ت" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة

بين درجات الطلبة الذكور والإناث على مقياس التعلم الذاتي، والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول التالي:

الجدول (16): نتائج اختبار الفروق "ت" بين درجات الطلبة الذكور والإناث على مقياس التعلم الذاتي

المؤشرات الإحصائية / المجموعات	العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
إناث	190	201	97,23	7,659	1,145	0,254	غير دالة
ذكور	13		94,62	11,680			

يتبين من خلال الجدول رقم (16) أن عدد أفراد عينة الدراسة قد بلغ (203) طالب وطالبة، منهم (190) من الإناث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن على مقياس التعلم الذاتي (97,23) بانحراف معياري قدر بـــ (7,659). ومنهم (13) من الذكور بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس التعلم الذاتي (94,62) بانحراف معياري قدر بـ (11,680)، وبحساب قيمة اختبار "ت" لحساب الفرق بين مجموعتي الذكور والإناث نجد أنها بلغت (1,145) عند القيمة الاحتمالية Sig=0 ,254 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,01 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها غير دالة، ومنه نقول إنه لا توجد فروق في بين الطلبة الذكور والإناث في التعلم الذاتي، ومنه نرفض الفرضية البحثية التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم

التربية. ونقبل بالفرضـية البديلة التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة سـنة ثانية ليسـانس علم النفس وعلوم التربية. عليه نقول بتحقق الفرضـية البحثية. ومنه عدم تحقق الفرضية البحثية.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية:

تـنص الفرضـية الرابعـة علـى أنـه: توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـي الـتعلم الـذاتي تعـزى لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

وللتأكـد مـن صـحة هـذه الفرضـية تـم حسـاب اختبـار الفـروق "ت" لعينتـين مسـتقلتين مـن أجـل المقارنـة بـين درجـات الطلبـة الـذكور والإنـاث علـى مقيـاس الـتعلم الـذاتي، والنتـائج المتحصـل عليهـا مبينة في الجدول (16):

ومن خلال الجدول (16) نلاحظ أنه لا توجد فروق بين الطلبة الذكور والاناث في التعلم الذاتي

ويمكـن تفسـير عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـي الـتعلم الـذاتي تعـزى لمتغيـر الجـنس لـدى طلبـة السـنة الثانيـة ليسـانس علـم الـنفس وعلـوم التربيـة مـن خـلال عـدة عوامـل محتملـة مـن بينهـا التشـابه فـي الخبـرات التعليميـة، قـد يكـون الطـلاب والطالبـات قـد تعرضـوا لخبـرات تربويـة مماثلـة خـلال حيـاتهم الأكاديميـة، ممـا أدى إلـى تطـوير مسـتويات مماثلـة مـن الـتعلم الـذاتي، كمـا لا تـؤثر العوامـل الاجتماعيـة والثقافيـة بشـكل كبيـر علـى الـتعلم الـذاتي لـدى الطـلاب الـذكور والإنـاث فـي هـذا السـياق، ممـا يـؤدي إلـى نقـص الاختلافـات بينهمـا، فـي عينـة الدراسـة فالعـدد الصـغير نسـبيًا مـن الـذكور فـي عينـة الدراسـة (13 مـن أصـل 203) قـد أثـر علـى القـدرة الإحصـائية علـى الكشـف عـن الفـروق، لا يمكـن لتقـديم نتـائج عامـة كافيـة، ممـا يـؤثر علـى دقـة النتائج الإحصائية.

وربمـا يكـون الطـلاب والطالبـات اكتسـبوا مهـارات تعلـم أساسـية، مثـل الإدارة الذاتيـة والتفكيـر النقـدي، ممـا يمكـنهم مـن المشـاركة بفعاليـة فـي الـتعلم الـذاتي بغـض النظـر عـن جنسـهم. فالخصـائص المتشـابهة لطـلاب التعلـيم العـالي بشـكل عـام متمـاثلين نسـبيًا فـي خصـائص الـتعلم الـذاتي، بغـض النظـر عـن جنسـهم. قـد تلعـب عوامـل أخـرى مثـل مسـتوى التحصـيل الدراسـي أو الدوافع الشخصية، دورًا أكثر أهمية في التعلم الذاتي لدى الطلاب والطالبات.

5-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار الفروق "ت" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات طلبة علم النفس وطلبة علوم التربية على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول التالي:

الجدول (17): نتائج اختبار الفروق "ت" بين درجات طلبة علم النفس وطلبة علوم التربية على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المؤشرات الإحصائية / العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	التخصص	العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
العصابية	علم النفس	112	201	35,86	4,959	2,733	0,007	دالة
	علوم التربية	91		38,05	6,495			
الانبساطية	علم النفس	112	201	40,81	5,147	2,594	0,010	دالة
	علوم التربية	91		42,52	3,962			
	علم النفس	112	201	35,83	4,304	0,841	0,401	غير دالة

الانفتاح على الخبرة	علوم التربية	91		35,29	4,913			
المقبولية	علم النفس	112	201	38,54	5,259	0,473	0,637	غير دالة
	علوم التربية	91		38,88	5,000			
يقظة الضمير	علم النفس	112	201	46,25	6,628	1,571	0,118	غير دالة
	علوم التربية	91		47,65	5,889			
المقياس ككل	علم النفس	112	201	197,29	13,713	2,807	0,005	دالة
	علوم التربية	91		202,38	11,754			

يتبين من خلال الجدول رقم (17) أن عدد طلبة علم النفس وعلوم التربية قد بلغ (203) وبلغ عدد طلبة علم النفس (112) طالب وطالبة. بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة علم النفس على بعد العصابية (35,86) بانحراف معياري قدر بـ (4,959)، بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة علوم التربية على بعد العصابية (38,05) بانحراف معياري قدر بـ (6,495). وكانت قيمة اختبار "ت" لحساب الفرق بين مجموعتي علم النفس والطلبة علوم التربية على هذا البعد قد بلغت قيمة (2,733) عند القيمة الاحتمالية Sig=0,007 وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة 0,01 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها دالة. كما قدر المتوسط الحسابي لعينة طلبة علم النفس على بعد الانبساطية (40,81) بانحراف معياري (5,147)، والمتوسط الحسابي لعينة طلبة علوم التربية قدر بـ (42,52) وبانحراف معياري بلغ قيمة (3,962)، وكانت قيمة اختبار "ت" لحساب الفرق بين مجموعتي طلبة علم النفس وطلبة علوم التربية على هذا البعد قد بلغت قيمة (2,594) عند القيمة الاحتمالية Sig=0,010 وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة 0,05 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها دالة. أيضا بلغ المتوسط

الحسابي لعينة طلبة علم النفس على بعد الانفتاح على الخبرة (35,83) بانحراف معياري (4,304)، أما المتوسط الحسابي لدجات طلبة علوم التربية على هذا البعد فقد قدر بـ (35,29) بانحراف معياري (4,913)، وبحساب قيمة اختبار "ت" لمجموعتي طلبة علم النفس وطلبة علوم التربية على هذا البعد نجدها بلغت قيمة (0,841) عند القيمة الاحتمالية Sig=0,401 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها غير دالة. كذلك نجد أن المتوسط الحساب لدجات طلبة علم النفس بلغ على بعد المقبولية قيمة (38,54) بانحراف معياري قدر بـ (5,259)، وبلغ المتوسط الحساب لعينة طلبة علوم التربية على بعد المقبولية (38,88) وانحراف معياري قدر بـ (5,000)، وبحساب قيمة اختبار "ت" على هذا البعد لمجموعتي طلبة علم النفس وطلبة علوم التربية نجدها بلغت قيمة (0,473) عند القيمة الاحتمالية Sig=0,637 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها غير دالة. أما قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلبة علم النفس على بعد يقظة الضمير نجد أنها بلغت قيمة (46,25) بانحراف معياري (6,628)، وقدر المتوسط الحساب لعينة طلبة علوم التربية على بعد يقظة الضمير (47,65) بانحراف معياري بلغ (5,889). وبحساب اختبار لمجموعتي طلبة علم النفس وطلبة علوم التربية على هذا البعد نجد أنها قدرت بـ (1,571) عند القيمة الاحتمالية sig=0,118 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها غير دالة. وقدر المتوسط الحسابي لدرجات طلبة علم النفس على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ككل (197,29) بانحراف معياري قدر بـ (13,713)، وبلغ عدد طلبة علوم التربية (91) بمتوسط حسابي بلغت قيمته (202,38) وانحراف معياري قدر بـ (11,754) على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ككل. وبحساب قيمة اختبار "ت" لحساب الفرق بين مجموعتي طلبة علم النفس وعلوم التربية نجد أنها بلغت قيمة (2,81) عند القيمة الاحتمالية Sig=0,005 وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة 0,01 وعند درجة حرية (201)، ما يعني أنها دالة.

ومنه نقول أنه توجد فروق في بين طلبة علم النفس وعلوم التربية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ككل، كما توجد فروق في بعدي العصابية والانبساطية لصالح طلبة علوم التربية، ومنه نرفض الفرضية البحثية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس

علم النفس وعلوم التربية. ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية ومنه عدم تحقق الفرضية البحثية.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية:

تنص الفرضية الخامسة على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعا لمتغير التخصص لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية ولاختبار صحتها قامت الباحث باستخدام إختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين درجات الطلبة حسب متغير التخصص في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كما هي موضحة في الجدول (17)

فمن خلال الجدول (17) نلاحظ

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير التخصص في عامل العصابية حيث بلغت القيمة (2.733) عند مستوى الدلالة 0.007 وهي قيمة أقل من مستوى مما يعني أنها دالة الفروق في عامل العصابية لصالح طلبة علوم التربية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص في عامل الانبساطية لصالح لطلبة علوم التربية حيث بلغت القيمة (2.594) عند مستوى الدلالة 0.010 وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة مما يعني أنها دالة.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية في عامل الانفتاح على الخبرة حيث بلغت قيمة (0.841) عند مستوى دلالة مما يعني أنها غير دالة.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص في عامل المقبولية لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية حيث بلغت القيمة (0.473) عند المستوى الدلالة (0.637) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة مما يعني أنها غير دالة.

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص في عامل يقظة الضمير لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية حيث بلغت القيمة (1.571) عند مستوى دلالة (0.118) وهي قيمة أكبر من مستوى دلالة مما يعني أنها غير دالة.

تشير النتائج إلى وجود فروق في بعدي العصابية والانبساطية لصالح طلبة علوم التربية ومن النتائج يمكن ملاحظة أن طلبة علوم التربية ربما يظهرون مستويات أعلى من العصابية والانبساطية بالمقارنة مع طلبة علم النفس. ويمكن أن يكون ذلك نتيجة لاختلافات في التدريب والتخصص الذي ينتمي إليه كل طالب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الشخصية لا تتشكل في مرحلة الجامعة، إنما تكون هناك العديد من العوامل والخبرات التي لعبت دورا رئيسا في تشكيل شخصيات الطلبة قبل دخولهم الجامعة كعوامل التنشئة الأسرية وخبرات الطفولة المبكرة، وغيرها هذا بالإضافة إلى أن التخصص الأكاديمي غالبا لا يخضع لرغبة الطلبة بقدر خضوعه للمعدل الدراسي في مرحلة الثانوية العامة، وقد تتأثر العصابية والانبساطية بالتغير البيني أكثر من عوامل الشخصية الأخرى، فالجامعة تعد بيئة مختلفة عن البيئة الأسرية الأمر الذي يتطلب من الطلبة إيجاد الآليات المناسبة مع هذه البيئة بحيث يكونوا متفاعلين أكثر وبما أن هذه البيئة توجد بها تفاعلات متنوعة ومنها الأكاديمية، فإن تخصص علوم التربية يتطلب بذل مجهود أكبر من قبل الطلبة لتحقيق النجاح مقارنة مع التخصص علم النفس كونه يتطلب بناء خبرات جديدة يعتبر مجال التربية مسؤولية اجتماعية هامة، حيث يتعين على طلبة علوم التربية أن يكونوا مسؤولين عن تأثيرهم على حياة الطلاب ومستقبلهم التعليمي. هذا الوعي بالمسؤولية الاجتماعية قد يزيد من مستوى العصابية، حيث يشعرون بضغوط القيام بدور فاعل في تطوير الطلاب وتحقيق نجاحهم و قد يواجه طلبة علوم التربية ضغوطًا أكاديمية مرتفعة، حيث يجب عليهم إكمال المشروعات والأبحاث والاختبارات في إطار الجدول الزمني الضيق، هذه الضغوط الأكاديمية يمكن أن تزيد من مستوى العصابية والتوتر طلبة علوم التربية عادة ما يكونون متحمسين للتعليم ومهتمين بمساعدة الآخرين في تحقيق نجاحهم التعليمي. قد يكون لديهم شغف ورغبة قوية في نشر المعرفة وتأثير إيجابي على حياة الطلاب والمجتمع حيث يسعون إلى أن يكونوا قدوة ومؤثرين في حياة الطلاب ويرغبون في تأثير على الآخرين بشكل إيجابي وتحفيزهم على تحقيق إمكاناتهم الكاملة. هذه الرغبة في التأثير الإيجابي يمكن أن تزيد من مستوى الإنسانية إذ يدركون أهمية التطوير المهني المستمر والتعلم المستمر. يمكن أن يكون لديهم رغبة قوية في تطوير مهاراتهم التعليمية وتحسين

أساليب التدريس والتواصل مع الطلاب. هذه الرغبة في التطوير يمكن أن تعزز الانبساطية والحماس لدى الطلبة قد يمتلك طلبة علوم التربية ثقة قوية في قدراتهم الشخصية وقدرتهم على تحقيق التغيير وتأثير الآخرين هذه الثقة يمكن أن تدفعهم للعمل بنشاط واندفاع لتحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية.

يمكن تقديم التفسير التالي لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في ثلاثة من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح على الخبرة، المقبولية، يقظة الضمير) بين طلبة علم النفس وطلبة علوم التربية:

1. الانفتاح على الخبرة: هذا العامل يرتبط بالفضول الفكري، التخيل، والميل إلى التجديد والتنوع. قد يكون عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين مؤشراً على أن الطلبة في كلا التخصصين يتمتعون بمستويات متشابهة من الانفتاح على الخبرة. هذا قد يعود إلى أن المناهج الدراسية في كل من علم النفس وعلوم التربية تتطلب من الطلبة تبني مواقف متفتحة على المعرفة والخبرات الجديدة، مما ينمي هذا العامل لديهم بصورة متقاربة.

2. المقبولية: هذا العامل يشير إلى الميل إلى التعاون والتسامح والثقة بالآخرين. إن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين قد يعكس طبيعة البيئة الجامعية التي تشجع على التفاعل والتعاون بين الطلبة، بغض النظر عن تخصصاتهم. كما أن التربية والتنشئة الاجتماعية قد تكون قد غرست قيم التعاون والتسامح بصورة متشابهة لدى الطلبة في كلا التخصصين.

3. يقظة الضمير: هذا العامل يتضمن الترتيب والضبط الذاتي والإصرار على الإنجاز. إن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة علم النفس وطلبة علوم التربية على هذا البعد قد يشير إلى أن البيئة الأكاديمية الجامعية بشكل عام تعزز هذه السمات بصورة متقاربة لدى الطلبة في مختلف التخصصات، كما أن خصائص الشخصية المرتبطة بيقظة الضمير قد تكون سابقة لاختيار التخصص الجامعي، وبالتالي لا تختلف بشكل كبير بين المجموعتين.

بشكل عام، يبدو أن هناك عوامل مشتركة بين طلبة علم النفس وطلبة علوم التربية، كالبيئة الأكاديمية الجامعية والتنشئة الاجتماعية، قد ساهمت في تشكيل هذه السمات الشخصية بصورة متقاربة لديهم. وهذا يوحي بأن التخصص الأكاديمي ليس العامل الوحيد المؤثر على هذه الأبعاد الشخصية حيث يمتلك كلا التخصصين (علم النفس وعلوم التربية) جوانب منهجية

وتطبيقية قد تخلق سمات شخصية متشابهة بين الطلاب، إذ ينطوي كلا المجالين على التعامل مع الأفراد والدراسة العلمية للسلوك البشري، مما قد يعزز يقظة الضمير بين طلابهما.

6-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار الفروق "ت" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات طلبة علم النفس وطلبة علوم التربية على التعلم الذاتي، والجدول الموالي يبين النتائج المتحصل عليها:

الجدول (18): نتائج اختبار الفروق "ت" بين درجات طلبة علم النفس وطلبة علوم التربية على مقياس التعلم الذاتي

المؤشرات الإحصائية / المجموعات	العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
علم النفس	112	201	96,18	8,622	1,76	0,080	دالة
علوم التربية	91		98,14	6,961			

يتبين من خلال الجدول رقم (18) أن عدد طلبة علم النفس وعلوم التربية قد بلغ (203) وبلغ عدد طلبة علم النفس (112) طالب وطالبة قدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس التعلم الذاتي (96,18) بانحراف معياري قدر بـ (8,622)، وبلغ عدد طلبة علوم التربية (91) بمتوسط حسابي بلغت قيمته (98,14) وانحراف معياري قدر بـ (6,961) على مقياس التعلم الذاتي. وبحساب قيمة اختبار "ت" لحساب الفرق بين مجموعتي طلبة علم النفس وعلوم التربية

نجد أنها بلغت قيمة (1,76) عند القيمة الاحتمالية Sig=0,080 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وعند درجة حرية (201)، ما لا يعني أنها غير دالة، ومنه نقول إنه لا توجد فروق بين طلبة علم النفس وعلوم التربية في التعلم الذاتي، ومنه نرفض الفرضية البحثية التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية. ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية ومنه عدم تحقق الفرضية البحثية.

وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (**ولاف ابتسام** 2021) واتفقت مع دراسة (بونعامة، وبن خدة 2023).

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية:

تنص الفرضية السادسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار الفروق "ت" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات طلبة علم النفس وطلبة علوم التربية على التعلم الذاتي، والجدول (18) يبين النتائج المتحصل عليها:

وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (**ولاف ابتسام** 2021) واتفقت مع دراسة (بونعامة، وبن خدة 2023).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية في التعلم الذاتي تبعا لمتغير التخصص ويمكن تفسير ومناقشة نتيجة هذه الفرضية بجملة من الأسباب والعوامل كالآتي:

إن البيئة الجامعية للطلاب في علم النفس وعلوم التربية متقاربة بشكل كبير ومن أغلب الجوانب والأصعدة سواء البيداغوجية والدراسية والاجتماعية من حيث تعامل الأساتذة والإدارة الجامعة مع الطلاب حيث أن النظام التدريسي التربوي لكافة التخصصات واحد يستندون بطابع التلقين للمعرفة والمادة العلمية وتقويم ما عند الطلاب من سلوكيات وقدرات ذاتية وتعليمية، وهذا ما يجعلهم على مستوى موحد من التعلم الذاتي، إضافة قد يعود التعلم الذاتي إلى العوامل الداخلية للطالب التحضير للامتحانات بشيء من الجد

والاجتهاد وهذا بدوره ما يحرض قدراتهم الذاتية ويحفزها للابتكار والإبداع الذاتي، ويجعلهم يجدون حلولا ذاتية وسبيلا للوصول إلى أهدافهم الدراسية والحياتية لاستكمال دراستهم والنجاح في المسيرة التكوينية للدراسة الجامعية ومن المحتمل أن يستخدم طلاب علم النفس وعلوم التربية أساليب تعلم مماثلة، مثل القراءة النشطة، والملخصات، وخرائط المفاهيم. وقد يساهم هذا التشابه في أساليب التعلم في مستويات متساوية من التعلم الذاتي لدى كلتا المجموعتين وقد يكون طلاب علم النفس وعلوم التربية لديهم مستويات مماثلة من التحفيز للدراسة، خاصة وأن هذا التخصصين وثيق الصلة بتطور الفرد ونموه. ويمكن أن يؤدي هذا التحفيز المتساوي إلى بذل جهد مماثل في تعلم المواد الدراسية، وبالتالي مستويات متشابهة من التعلم الذاتي.

خلاصة :

في هذا الفصل تم عرض نتائج فرضيات الدراسة، وذلك بعد تحليلها كميا وعرض نتائج الجداول الاحصائية، وتم مناقشتها وتفسيرها بالاستناد على التبريرات والعوامل المستمدة من الواقع والمنطق المرتبطة بموضوع الدراسة (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي). وذلك بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.

حيث تم التوصل من خلالها إلى النتائج الموالية:

1. هناك ارتفاع في مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل عامل من عوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

استنتاج عام

استنتاج عام:

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج التي طرحت لوصف الشخصية وتفسيرها، وذلك لشموله على وصف وتصنيف سمات الشخصية التي تميز الأفراد، وتصف الفروق الفردية في الشخصية، كما يعتبر التعلم الذاتي مفهوم يعبر عن قدرة الأفراد على اكتساب المعرفة وتطوير المهارات بشكل ذاتي دون الحاجة إلى تدخل خارجي مباشر حيث تعد الدراسة الحالية والتي تهدف للكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية، إن هذه الدراسة تعتبر إضافة قيمة للمعرفة العلمية في هذا المجال ويمكن لهذه النتائج أن تساهم في تحسين أساليب التعليم والتدريس لدعم تطوير الطلبة وتعزيز تعلمهم الذاتي، البحث الدقيق في هذا المجال يعتبر مهما لتعميق فهمنا لعملية التعلم وتحسين جودة التعليم بشكل عام، وهذا يوفر المعرفة القيمة للمختصين الذين يسعون إلى تطوير المهارات الذاتية للتعلم لدى طلابهم، وبإجراء مزيد من البحوث لتحديد التدخلات التي يمكن أن تؤثر بشكل فعال على عوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي، يمكننا تمكين الطلاب من أن يصبحوا متعلمين مستقلين فعالين مدى الحياة، وأخيرًا، تشير هذه الدراسة إلى أهمية مراعاة العوامل النفسية في فهم ودعم التعلم الذاتي. ومن خلال معالجة السمات الشخصية التي تعززه أو تعيقه، يمكن للمختصين تهيئة بيئات تعليمية تدعم تحقيق الطلاب لأهدافهم الأكاديمية. وبعد إجراء هذه الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. هناك ارتفاع في مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.
2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل عامل من عوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم الذاتي لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة سنة ثانية ليسانس علم النفس وعلوم التربية.

مقترحات الدراسة:

المقترحات في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يأتي:

– ضرورة وجود الأخصائي النفسي والمرشد الطلابي على مستوى الجامعات، وذلك من أجل مساعد الطلبة الجامعيين على تجاوز الصعوبات التي تواجههم سوى من الناحية النفسية، الاجتماعية أو البيداغوجية، وصعوبات التكيف مع الحياة الجامعية.

– دعم الجوانب الايجابية في سمات الشخصية للطلبة، وهذا للتخلص من المشاعر السلبية المؤدية للمشاكل واضطرابات والتي قد يكون لها الأثر البالغ والسلبي على تقدير ذواتهم والتي قد تنعكس سلباً على أمـالهم وطموحاتهم المستقبلية وعدم تركيز في التعلم وهذا بإقامة دورات تفعل الصفات الايجابية لدى الطلبة مثل تأكيد الذات، وتدعيم الثقة بالنفس، والرفع من مستوى الطموح، وغيرها من الدورات الفعالة والمثمرة.

– تنمية التفكير الإيجابي لدى الطلبة بشكل يسهم في فاعليتهم في التعامل مع الظروف والتغيرات الحياتية، وفق المنطق السليم، والتأكيد على أهميته للنجاح في جميع ميادين الحياة.

– تنمية السمات الشخصية المرغوبة عند الطلبة من خلال غرس أنماط سلوكية وقيمية إيجابية وإطفاء السمات غير المرغوبة من خلال التوجيه والإشراف والمتابعة من قبل مؤسسات

–العمل تنمية السمات الإيجابية في شخصية الطالب.

ضرورة عقد أنشطة إرشادية لخفض مستويات العصابية لدى طلبة الجامعة.

توفير مركز للإشراف والتوجيه التربوي والنفسي لمساعدة الطلاب والطالبات الجامعة لخفض مستويات العصابية، وتعزيز الثقة لديهم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

إبراهيم مصطفى واخرون.(1972)، **المعجم الوسيط**، ط1، القاهرة: دار المعارف.

أبو جادو، صالح محمد علي. (2006، **علم النفس التربوي**، ط5، الاردن عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

إشتيوه، فوزي فايز وعليان، ربحي مصطفى. (2010)، **تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة)**، ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

أحمد محمد، فالح داهم، (2017)، أثر أنماط الشخصية لدى الوالدين على مستوى الكفاءة الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الكويت، **مجلة الرواق**، العدد (12)، (01)، 445.

أبو هشام، محمد.(2007)، المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة، (دراسة عاملية)، **مجلة كلية التربية**، المجلد: (17)، العدد (70)، 212_273.

بابكر محمد، حبيب، وعثمان إبراهيم عثمان حسن، والجيلي، عثمان عبد القادر محمد، وزكرياء، عبد الفراج. (2019). واقع اكتساب الطالب الجامعي لمهارات التعلم الذاتي و الصعوبات التي تواجهه (طلاب كلية التربية أنموذجا)، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربية والإنسانية جامعة بابل**، العدد (42)، 83_102.

البكيري امل، عجوز، نادية. (2007)، **علم النفس المدرسي**، ط1، عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

بن الزهرة، محمد لخضر. (2015)، **الاستعداد لممارسة التعلم الموجه ذاتيا وعلاقته بسمتي الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.

بن محمد الكردي، موسى. (2015)، تأثير السمات الشخصية الخمس الكبرى والاستقلالية كخاصية من خصائص الوظيفة على الالتزام الوظيفي، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الادارية والاقتصادية**، المجلد (01)، العدد (03)، 85_112.

بونعامة، فاطمة الزهراء، بن خدة، نور الهدى. (2023)، **أساليب التفكير وعلاقتها بالتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية (دراسة ميدانية على طلبة الماستر في قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح_ورقلة)**، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة ورقلة: قاصدي مرباح.

بودالي، حميدة. (2019)، **استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالدافعية للإنجاز الدراسي ومستوى طموح الطالب الجامعي**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 02: أبو القاسم سعد الله.

جابر، عبد الحميد جابر. (1993)، **استراتيجيات التدريس**، ط1، القاهرة: دار الفكر.

جبر، أحمد محمود، (2012)، **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر غزة.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام. (1998)، **التعلم الذاتي بالموديلات التعلمية: اتجاهات معاصرة**، ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحسيني، محمد هشام حبيب. (2012)، **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (وجهة جديدة للدراسة وقياس بنية الشخصية)**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الحجري، حمد هلال بن حمد. (2014)، **بعض السمات الشخصية وعلاقتها بالرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة نزوى في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب جامعة نزوة، عمان.

خليفة، وليد السيد، مراد، علي. (2007)، **كيف يتعلم المخ التوحدي**، ط1، الاسكندرية: دار الوفاء.

الداهري، صالح حسين. (2011)، **أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم**، ط1، عمان: مكتبة حامد للنشر والتوزيع.

ذيب، إيمان عبد الكريم وعلوان، عمر محمد. (2012)، التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق أنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، **مجلة الأستاذ**، العدد (201)، 463_593.

رشاد، علي عبد العزيز موسى. (1994)، **علم النفس الدافعي**، القاهرة: دار النهضة.

رامي، أسعد إبراهيم، محمد، وفاني. (2007)، السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعيا وبصريا وحركيا في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة الجامعة الاسلامية**، سلسلة الدراسات الانسانية، (15)، العدد (02)، 481_514.

رشوان، أحمد ربيع عبده. (2006)، **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

الزغول، عماد عبد الرحيم وشاكر، عقله الماحميد. (2007)، **سيكولوجية التدريس الصفي**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2003)، **التدريس نماذجه ومهارته**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

الزق، أحمد يحي.(2009)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (10)، العدد (02)،37_58

سريا، عادل. (2007)، **تكنولوجيا التعليم المفرد تنمية الابتكار– رؤية تطبيقية**، ط1، عمان: دار وائل.

سعيدي، وردة، (2017)، **سمات شخصية المراهق الجزائري المهاجر غير شرعي وفق نظرية العوامل الخمس الكبرى للشخصية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

سلامة جبارة، كوثر. (2013)، السمات الشخصية المميزة لطلبة كليات (الطب، والهندسة، الحقوق.)، وعلاقتها بالتحصيل الأكادمي في الجامعة الأردنية، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد: (21)، العدد 03، 141_164.

السعدات، خليل إبراهيم. (2005)، **تطبيق المعلمين لأسلوب التعلم الذاتي في مراحل التعلم العام في المملكة العربية السعودية**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية _ جامعة الملك سعود_ الرياض: اللقاء السنوي الثالث عشر.

سعيد الرحو، جنان.(2005)، **أساسيات في علم النفس**، بيروت: الدار الغربية للعلوم.

شتوان، حاج. (2019)، **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الكفاءة الذاتية، مستوى الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي**، رسالة دكتوراه، جامعة وهران02: محمد بن أحمد.

شحاته، حسن. (2001)، **مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي**، ط1، القاهرة: مكتبة الدار العربية.

شمس، سعيد نادر، سامح، سعيد إسماعيل. (2007)، **مقدمة في تقنيات التعليم**، ط1، الاردن: دار الفكر.

الشمالي، نضال عبد اللطيف، (2015)، **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالاكتئاب لدى المرضى المترددين على مركز غزة المجتمعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

شقفة، عطاء أحمد علي. (2011)، **الاتجاهات السياسية وعلاقتها بالانتماء السياسي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى شباب الجامعي في قطاع غزة**.

الشناق، قسيم محمد، وبني دومي، حسن علي أحمد. (2010)، اتجاهات المعلمين الطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (26)، العدد (2-1)، 235_272.

الصرايرة، باسم، والفليح، خالد، والصادي، يحي، والسليتي، فراس. (2009)، **استراتيجية التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)**، ط1، عمان: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الصالح، محمد موسى، والعكلة، حسان، (2018)، الخجل وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية للشخصية، **مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، (40) (06)، 309_328.

صالح مصطفى، يوسف حمه، اسحاق بتو، أسيل. (2006)، العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بتقييم الذات التحصيلي لدى طلبة الجامعة، **مجلة الآداب**، جامعة بغداد كلية الآداب، العدد (77)، _37.

طعيمة، رشدي أحمد، البندري، محمد سليمان. (2004)، **التعليم الجامعي بين الرصد والواقع ورؤى التطوير**، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الشافي، حسن محمد. (1987)، **المكتبة المدرسية ودورها التربوي**، ط2، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

عبد الخالق، أحمد، والأنصاري، بدر. (1996)، **العوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية**، مجلة علم النفس، (38)، 6-19.

العيسوي، عبد الرحمن.(2000)، **اضطرابات الطفولة وعلاجها**، بيروت: دار الراتب الجامعية.

العتيبي، محمد بن حوال. (2022)، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير لدى طلاب جامعة الشقراء، **مجلة الجامعة الاسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية**، العدد (09).

عثمان، فاروق السيد. (2005)، **سيكولوجية التعليم والتعلم (أسس نظرية وتطبيقية)**، ط1، مصر: دار الأمين للنشر والتوزيع.

علي الأسود، فايزة.(2009)، دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلاب نحو التفوق، **مجلة الأزهر**، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد: (11)، العدد (01)، 95_126.

عون، عوض محيسن. (2013)، البنية العاملية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعات الفلسطنية بغزة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجاد: (14)، العدد (03)، 387_416.

عون، علي، سرايه، الهادي. (2020)، مستوى الطموح وعلاقته بالتعلم الذاتي (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة)، **مجلة الواحات للبحوث والدراسات**، المجلد (13)، العدد (02)، 110_130.

عونية، عطا الله، صوالحة، نوال، عبد الرؤوف، عبوشي، (2011)، دراسة وصفية لمستوى بعض السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة العلوم النفسية**، العدد (161)، 19_202.

العيسوي، عبد الرحمان. (2011)، **سيكولوجية التعلم والتعليم**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد البقيعي، أحمد. (2015)، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعلمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد (11)، عدد (04)، 427_447.

عيسان صالحة، عبد الله وأخرون. (2007)، **اتجاهات حديثة في التربية**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

عياد، مصطفى. سمات الشخصية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المشاركين في الرياضة المدرسية، **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، العدد (20)، 45_54.

فرحان محمد، القضاة، ومحمد عوض، الترتوري. (2006)، **أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

فرج، عبد اللطيف حسين. (2007)، **تحفيز التعلم**، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الفرجاني، هادي أحمد، أبوسل، موسى عبد الكريم. (2006)، **الأنشطة والمهارات التعلمية**، ط1، عمان: دار كنوز المعرفة.

القحطاني، علي بن ناصر بن دشن، (2013)، **الاتزان الانفعالي وعلاقته بالسمات الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من متعاطي المخدرات بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

قنديل، أحمد. (2006)، **التدريس بالتكنولوجيا الحديثة**، القاهرة: عالم الكتب.

كاتبة، غالب ريم،(2019)، **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بدافعية للإنجاز لدى عينة من المرشدين التربويين بمحافظة الخليل**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الخليل، فلسطين.

اللقاني، أحمد حسين، فارغة، محمد. (2001)، **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

متولي عبد العظيم، هناء طلعت قنصوة، فاتن، شوقي البحري، وليد. (2021)، **دليل التعلم الذاتي: (برنامج علم النفس)**، كلية الآداب، جامعة كفر الشيخ.

محسن، سهيلة، وكاظم، الفتلاوي. (2004)، سلسلة طرائق التدريس الكتاب الثالث: **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (أنموذج في القياس والتقويم التربوي)**، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المخلافي، عبد الحكيم. (2010)، فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الصنعاء)، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (29)، ملحق 481_514.

مسعودي، لويزة. (2010)، **اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في تحقيق التعلم الذاتي دراسة ميدانية بجامعة باتنة**، رسالة ماجستير غير منشورة، باتنة: جامعة الحاج لخضر.

متوري، راضية، آيت حبوش، سعاد، صالحي، سعيدة. (2021)، تأثير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة الجزائر 02، **مجلة الروائز**، المجلد: (05)، العدد: (01)، 252_264.

المليجي، حلمي. (1985)، **علم النفس المعاصر**، الاسكندرية: مطبعة الجمهورية.

النجدي، أحمد وعلي، راشد ومنى، عبد الهادي. (2003)، **سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب 27 تدريس العلوم في العالم المعاصر: طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**، ط1،القاهرة: دار الفكر العربي.

نبيل، صالح سفيان. (2004)، **المختصر في الشخصية والارشاد النفسي**، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

هتهات، مسعودة، (2020)، **أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ)، وعلاقتها بسمات الشخصية (في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية)، لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الهلي، مصباح. (2017)، **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالمعتقدات الخرافية لدى طلاب الجامعة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

الهادي، محمد. (2005)، **التعليم الإلكتروني على شبكة الانترنت**، الدار المصرية اللبنانية.

ولاف، إبتسام. (2021)، **التعلم الإلكتروني وعلاقته بتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية بجامعة محمد الصديق بن يحي)**، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة جيجل: محمد الصديق بن يحي.

اليماني، عبد الكريم علي. (2009)، **استراتيجيات التعلم والتعليم**، ط1، عمان: دار زمزم ناشرون وموزعون.

المراجع باللغة الأجنبية:

Johan, Oliver P,and Srivastava, Sanjay(1999).The Big Five Trait Taxonomy :History, Measurement, and Theoretical Perspectives. Handbook of Personality: Theory and research 2.New york :Guiford.

Katherine. s, lau.L(2013). Big five personality Traits ,Pathological personlity Traits ,and Psychological :raedicting Aggression and antisocial Behavicers in detained Adoles cents, These doctor of philosophy :University of New Orleans.

Breck.C.S,& Allen.D.T(2003).The relationship Between big five Personality Traits.Negative Affectivity. TypeA Behavicer and workfanily

Conblict, Journal of vocational Behavior. (63)(457-472).

Kurenkova.M. (2018).Big five personality dimensions, motivation to use social media and perception of online advertisement. these master of business administration. Eastem Mediterranean University :Gazimagusa-Nor.

الـــمـــلاحـــق

الملحق رقم (01): ملحق يوضح مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ـــ ورقلة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

عزيزي الطالب..... عزيزتي الطالبة: تحية طيبة

أتشرف بوضع هذا الاستبيان بين أيديكم والذي يندرج في إطار إنجاز مذكرة ماستر علم النفس التربوي، الذي يتضمن مجموعة من العبارات يرجى منكم قراءتها جيدا ووضع علامة (X) في الخانة المناسبة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة فالمهم هو أنها تعبر عنك بصدق والإجابة سوف تكتسي طابع السرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، كما أرجو منكم عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عنها، وشكرا على حسن تعاونكم.

المتغير	المستوى: السنة الثانية ليسانس
الجنس	( ) ذكر ( ) أنثى
التخصص	علم النفس ( ) علوم تربية ( )

الموسم الدراسي: 2023-2024

	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
01	لست بالشخص القلق					
02	أحب أن يلتف الناس من حولي					
03	أحب أن استغرق في أحلام اليقظة.					
04	أحاول أن أكون لطيف مع كل من أقابله.					
05	احتفظ بممتلكاتي نظيفة ومرتبة					
06	يغلب علي الشعور بأني أقل من الآخرين.					
07	تشيرني المواقف المضحكة ولا أتمالك نفسي					
08	عندما أصل إلى طريقة صحيحة لعمل شيء ما فإن استمر عليه					
09	ادخل في نقاشات كثيرة مع أسرتي وزملائي.					
10	احرص على إنجاز أعمالي في وقتها المحدد					
11	اشعر في بعض الأحيان بالاختيار إذا وضعت تحت ظروف ضاغطة.					
12	أعتبر نفسي شخصية مزعجة					
13	أميل إلى تذوق الأعمال الفنية والمناظر الطبيعية.					
14	يعتقد البعض أني أناني ومغرور					
15	أعتبر نفسي شخصية لا تحافظ على النظام بالشكل الجيد.					
16	نادرا ما اشعر بالوحدة أو الكآبة					
17	استمتع بالحديث مع الآخرين.					
18	أعتقد أن الاستماع إلى مجادلة ما، لا فائدة منها إلا تشويش الأفكار وتضليلها.					
19	أفضل التعاون مع الآخرين على التنافس معهم.					
20	أهتم بإنجاز أعمالي بدقة وضمير					
21	كثيرا ما اشعر بالتوتر أو النرفزة الإطلاق					

22	أميل إلى الأماكن الحيوية النشطة مثل مراكز التسوق والمدن الترفيهية.					
23	قراءة الشعر وتذوقه أمر لا يهمني.					
24	أميل إلى الشك في نوايا الآخرين					
25	أميل إلى وضع تخطيط لتحقيق أمالي وطموحاتي.					
26	الشعر في بعض الأحيان أن لا قيمة لي.					
27	أفضل في العادة إنجاز أعمالي بنفسي.					
28	أسعى كثيرا إلى تجربة المأكولات الجديدة.					
29	يسهل استغلالي إن سمحت بذلك					
30	اضيع الكثير من الوقت قبل أدائي لأي عمل.					
31	نادرا ما اشعر بالخوف أو القلق.					
32	كثيرا ما اشعر بأني أفيض قوة ونشاطا					
33	نادرا ما ألاحظ تأثير التغيرات البيئية على حالتي المزاجية.					
34	يحبني معظم من يعرفني					
35	اعمل باجتهاد في سبيل تحقيق أهدافي.					
36	كثيرا ما اغضب من الطريقة التي يعاملني بها الآخرون.					
37	تتسم شخصيتي بالمرح والحيوية والنشاط.					
38	اعتقد بان علينا أن نلجأ لعلماء الدين للبت في الأمور الأخلاقية					
39	قد أوصف بالبرود والحذر					
40	إذا التزمت بعمل ما فإني أؤديه وأتابعه حتى النهاية.					
41	ينتابني في الغالب شعور بانخفاض همتي إذا ساءت الأمور.					
42	أنا شخصية متشائمة بشكل عام.					
43	تستهويني في بعض ا الأحيان قراءة النصوص الأدبية.					
44	أتمسك بآرائي بشدة.					

45	قد اخذل ثقة من حولي في بعض الأحيان					
46	نادرا ما اشعر بالحزن أو الاكتئاب.					
47	تجري حياتي بشكل سريع.					
48	اهتماماتي بتأمل طبيعة الكون أو الظروف الإنسانية قليلة نوعا ما					
49	احرص على مراعاة مشاعر الآخرين وآلامهم					
50	أنا شخصية منتجة وافي عملي بصورة جيدة					
51	غلب على الشعور بالعجز والحاجة إلى من يحل مشاكلي					
52	أنا شخصية نشيطة جدا					
53	احب القراءة والاطلاع كثيرا.					
54	احرص على إظهار مشاعري للأخريين حتى وإن كانت سلبية.					
55	أنا شخص غير منظم.					
56	شعوري بالحجل قد يدفعني في بعض الأحيان إلي محاولة الاختباء.					
57	أفضل أداء أعمالي بنفسي عوضا عن قيادة الآخرين.					
58	استمتع بالتأمل في النظريات والأفكار المجردة.					
59	استخدم أسلوب التحايل لتحقيق ما أريده إن لزم الأمر.					
60	احرص أن يكون عملي متقنا ومميزا.					

الملحق رقم (02) يوضح مقياس التعلم الذاتي

	العبارة	موافق	محايد	غير موافق
01	أبذل جهدا للوصل إلى أهدافي			
02	أتحمل مسؤولية تعلمي بنفسي			
03	أثابر في أداء أعمالي			
04	أفضل في الحصول على المعلومات بنفسي			
05	أتحدى الصعوبات التي تواجهني بمسؤولية تامة			
06	أسعى إلى إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهني			
07	أنجز واجباتي في الوقت المحدد			
08	أعتمد على قدراتي الذاتية في التعلم			
09	أثق في قدراتي لتحقيق أهدافي			
10	أفكر بجدية في المواقف التي تواجهني			
11	حرية اختيار المعلومات التي أحتاج إليها تحفزني للبحث أكثر			
12	البحث عن المعارف بنفسي يثير اهتمامي			
13	المشاركة في الحوار مع زملائي يوسع دائرة معارفي			
14	التعلم يحقق لي رغباتي			
15	لدي القدرة على فهم جميع الدروس			
16	التنافس مع زملائي يزيد من حماسي للتعلم			
17	لدي القدرة على التفوق على زملائي			
18	أشعر بالفشل عندما لا أحقق نتائج جيدة			
19	أبادر بالمشاركة في النقاشات العلمية			
20	أنجز واجباتي على أحسن وجه			
21	أناقش المواضيع المختلفة مع زملائي			
22	أؤمن بقدراتي الذاتية			
23	أشعر بالتفاؤل حول مستقبلي			

24	أطمح لما هو أفضل بالنسبة الي			
25	أطمح إلى تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات			
26	أشعر بالاستقلالية في البحث الذاتي عن المعلومات			
27	أطمح إلى تحقيق فرص نجاح أكثر			
28	ثقتي بنفسي تدفعني إلى تحقيق ما أطمح إليه			
29	أسعى إلى تحقيق الأهداف التي أضعها			
30	أتطلع للوصول إلى مستوى مرتفع من المعرفة			
31	اتطلع إلى تعلم كل ما هو جديد			
32	اتواصل مع زملائي لزيادة معلوماتي			
33	أشعر بالرضا عن أدائي			
34	أرغب في تطوير قدراتي الخاصة			
35	أجتهد في التحضير للامتحانات			
36	أنظم وقت مراجعتي			
37	أخصص معظم وقتي للدراسة			

ملحق رقم (03) يوضح صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

Correlations

		العصابية	الانبساطية	الخبر_على_الانفتاح ة	المقبولية	الضمير_يقضة	ال_الخمسة_العوامل كبرى
العصابية	Pearson Correlation	1	.566**	.213	.347	.236	.636**
	Sig. (2-tailed)		.001	.258	.060	.209	.000
	N	30	30	30	30	30	30
الانتساطية	Pearson Correlation	.566**	1	.212	.283	.440*	.758**
	Sig. (2-tailed)	.001		.261	.129	.015	.000
	N	30	30	30	30	30	30
الخبرة_على_الانفتاح	Pearson Correlation	.213	.212	1	.312	.246	.581**
	Sig. (2-tailed)	.258	.261		.094	.190	.001
	N	30	30	30	30	30	30
المقبولية	Pearson Correlation	.347	.283	.312	1	.171	.631**
	Sig. (2-tailed)	.060	.129	.094		.365	.000
	N	30	30	30	30	30	30
الضمير_يقضة	Pearson Correlation	.236	.440*	.246	.171	1	.695**
	Sig. (2-tailed)	.209	.015	.190	.365		.000
	N	30	30	30	30	30	30
الكبر_الخمسة_العوامل ى	Pearson Correlation	.636**	.758**	.581**	.631**	.695**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق رقم (04) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

Statistiques de groupe

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
العوامل الكبرى للشخصية	العينة العليا	8	228,63	9,380	3,316
	العينة الدنيا	8	189,88	1,480	3,705

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
العوامل الكبرى للشخصية	Hypothèse de variances égales	,873	,366	7,793	14	,000	38,750	4,973	28,085	49,415
	Hypothèse de variances inégales			7,793	13,831	,000	38,750	4,973	28,072	49,428

ملحق (05) يوضح صدق الإتساق الداخلي بين الأبعاد و الدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي

Corrélations

		التعلم الذاتي	الدافعية للتعلم	مستوى الطموح
التعلم الذاتي	Corrélation de Pearson	1	,916**	,826**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	30	30	30
الدافعية للتعلم	Corrélation de Pearson	,916**	1	,530**
	Sig. (bilatérale)	,000		,003
	N	30	30	30
مستوى الطموح	Corrélation de Pearson	,826**	,530**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	
	N	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق (06)يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التعلم الذاتي

Statistiques de groupe

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التعلم الذاتي	العينة العليا	8	105,38	,916	,324
	العينة الدنيا	8	87,25	6,563	2,320

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
التعلم الذاتي	Hypothèse de variances égales	36,589	,000	7,736	14	,000	18,125	2,343	13,100	23,150
	Hypothèse de variances inégales			7,736	7,273	,000	18,125	2,343	12,627	23,623

الملحق رقم (07) يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة الفرضية الأولى

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التعلم الذاتي	203	97,06	7,963	,559

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 68

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
التعلم الذاتي	51,997	202	,000	29,059	27,96	30,16

الملحق رقم (08) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية لنتيجة الفرضية الثانية

Corrélations

		التعلم الذاتي	العصابية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقضة الضمير
التعلم الذاتي	Corrélation de Pearson	1	-,245**	,154*	,235**	0,084	,429**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,028	0,001	0,233	0,000
	N	203	203	203	203	203	203
العصابية	Corrélation de Pearson	-,245**	1	-0,077	-,258**	-,371**	-,253**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,274	0,000	0,000	0,000
	N	203	203	203	203	203	203
الانبساطية	Corrélation de Pearson	,154*	-0,077	1	0,106	,218**	,296**
	Sig. (bilatérale)	0,028	0,274		0,132	0,002	0,000
	N	203	203	203	203	203	203
الانفتاح على الخبرة	Corrélation de Pearson	,235**	-,258**	0,106	1	,190**	,300**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,000	0,132		0,007	0,000
	N	203	203	203	203	203	203
المقبولية	Corrélation de Pearson	0,084	-,371**	,218**	,190**	1	,421**
	Sig. (bilatérale)	0,233	0,000	0,002	0,007		0,000
	N	203	203	203	203	203	203
يقضة الضمير	Corrélation de Pearson	,429**	-,253**	,296**	,300**	,421**	1

	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	203	203	203	203	203	203

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		التعلم الذاتي	العوامل الكبرى للشخصية
التعلم الذاتي	Corrélation de Pearson	1	,270**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	203	203
العوامل الكبرى للشخصية	Corrélation de Pearson	,270**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	

الملحق رقم (09) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية لنتيجة الفرضية الثالثة

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
العوامل الكبرى للشخصية	ذكر	13	196,38	12,500	3,467
	أنثى	190	199,79	13,133	,953

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
العوامل الكبرى للشخصية	Hypothèse de variances égales	0,000	0,996	-0,907	201	0,366	-3,405	3,754	-10,808	3,998
	Hypothèse de variances inégales			-0,947	13,876	0,360	-3,405	3,595	-11,123	4,313

الملحق رقم (10) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية لنتيجة الفرضية الرابعة

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التعلم الذاتي	ذكر	13	94,62	11,680	3,239
	أنثى	190	97,23	7,659	,556

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
التعلم الذاتي	Hypothèse de variances égales	2,932	,088	-1,145	201	,254	-2,611	2,281	-7,109	1,887
	Hypothèse de variances inégales			-,794	12,716	,442	-2,611	3,287	-9,728	4,506

الملحق رقم (11) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية لنتيجة الفرضية الخامسة

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
العوامل الكبرى للشخصية	علم النفس	112	197,29	13,713	1,296
	علوم التربية	91	202,38	11,754	1,232

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
العوامل الكبرى للشخصية	Hypothèse de variances égales	2,319	0,129	-2,807	201	0,005	-5,099	1,817	-8,681	-1,517
	Hypothèse de variances inégales			-2,852	200,405	0,005	-5,099	1,788	-8,625	-1,573

الملحق رقم (12) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية لنتيجة الفرضية السادسة

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التعلم الذاتي	علم النفس	112	96,18	8,622	,815
	علوم التربية	91	98,14	6,961	,730

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
التعلم الذاتي	Hypothèse de variances égales	4,042	,046	-1,757	201	,080	-1,964	1,118	-4,169	,240
	Hypothèse de variances inégales			-1,796	200,994	,074	-1,964	1,094	-4,121	,192